بسم الله الرحمن الرحيم

التربية المقارنة

المنهج والتطبيق

د. محمد وجيه الصاوي

١٩٩٣ م - ١٤١٣هـ


mohamed khatab

بسم الله الرحم الرحيم

اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم.

صدق الله العظيم
(سورة العلق ، الآيات ١-٥)

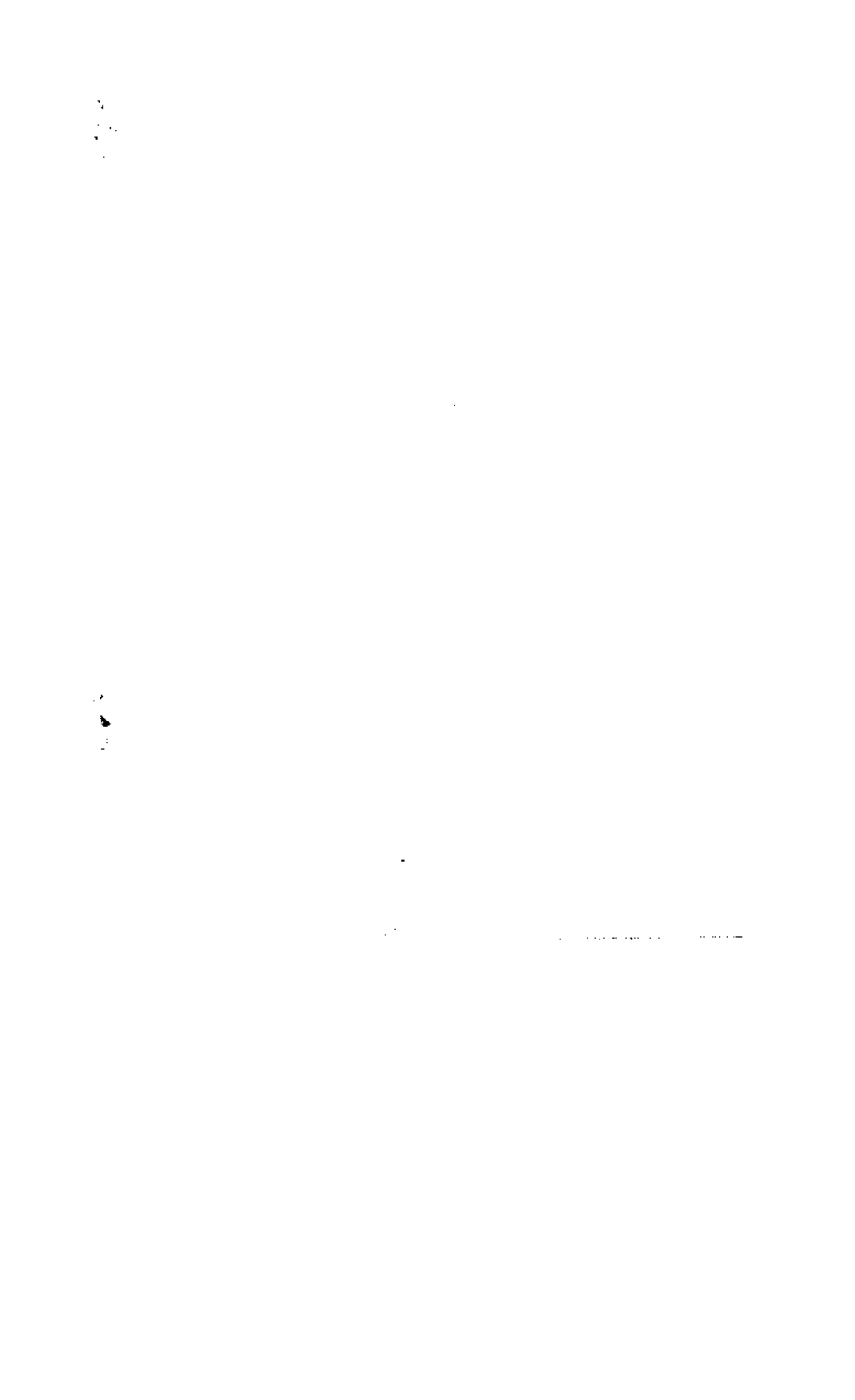
إهداء

إلي روح أستاذي الدكتور أحمد حسن عبيد ،
الذي تعلمت منه الكثير

الفصل الأول

مدخل إلى التربية المقارنة

- نشأة التربية المقارنة
- موضوع التربية المقارنة
- أدوات التربية المقارنة
- أهمية التربية المقارنة
- مشكلات التربية المقارنة
- منهج التربية المقارنة
- التربية المقارنة وعلاقتها بالعلوم الأخرى.



مقدمة

هذا الكتاب في مجال التربية المقارنة قد لايقدم الكثير ، وانه محاولة متواضعه نحو فهم لموضوع منهج التربية المقارنة ومدارسها وتطبيقاتها التربوية ، والكتاب يضم فصولا يستطيع القارئ أن يدرك في يسر حكمة ترتيبها . وإذا كانت فصول الكتاب متماسكة متكاملة فإن كل فصل بدوره وحدة كاملة تدور حول دراسة قضية لها حدودها وأبعادها .

وقد عمدت في هذا الكتاب أن أتناول مشكلات تربوية في نظمنا العربية وفي سياستنا التعليمية ، وعلى الرغم من ذلك فإنا متفائل بالمستقبل التربوي المشرق ، فالبلاد العربية تسري فيها يقظة تربوية تتمثل في انتشار النقد وعدم الرضا بالواقع التعليمي، وفي البلاد العربية شعور سائد بالقلق تجاه ضعف نظمنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية ، وتجاه تواضع مستوى انتاجها . وتتطلع معظم الدول العربية الآن إلى الأخذ بأسباب الحضارة العلمية المعاصرة ، واهتمام بمعرفة ما يجري في بلاد العالم ، وهي في ذلك لا تقنع بدور المتفرج ، ولكنها تصر على دور الشريك ، وترى في التربية وسيلتها لتحقيق ما تريد .

وارجو أن يساعد هذا الكتاب في استثارة اهتمام القارئ بما يعرض من مشكلات تربوية . بل نرجو أن يساعد القارئ على أن يستحضر مشكلات لم يتعرض لها الكتاب . فأمر التعليم يهم كل مواطن . والعائد من حل مشكلاته يمس من له حق فيه ، ونحن جميعا مسئولون – كل على قدر طاقته – عن حل مشكلات التعليم وعن التغلب على ما يعترض هذا الحل من صعاب . نحن جميعا في حاجة إلى وقفة متأنية نعاود فيها التفكير في أهدافنا ، وفي تحديث نظمنا ومؤسساتنا .

نحن نريد مؤسسات قائمة على أساس تربوي سليم . ونريد أن يتهيأ للعاملين فيها من الظروف ما يجعلهم يرضون عن مهنتهم ، ويبذلون في عملهم أقصى ما يستطيعون بذله . ثم نريد أن يتهيأ للطلاب جو سعيد يتفرغون فيه للدراسة . وقد يقتضي ذلك - بالنسبة لطلابنا - أن نقدم لهم من الخدمات ومن المنح الدراسية ما يعفيهم من أن يعانوا قسوة الظروف الاقتصادية وغيرها . وقد يقتضي ذلك تكاليف كثيرة . ليكن ذلك بل ما هو أكثر من ذلك ، فليس لنا أن نشكو من قلة المال ، ولكن علينا أن نوجد المال . ولنعلم أن التعلل بالعوز في شئون التعليم لا يدل في جوهره على إفلاس مادي بقدر ما يدل على إفلاس في الحكمة ، وعلى ضعف الإيمان بأهمية التعليم.

ونحن ندعو كل إنسان قادر على إبداء ملاحظاته في شئون التعليم أن يفعل . ونرجو أن تخرج صحفنا حاملة آراء كل الناس دون تمييز بين رأي ذوي النفوذ ورأي الجماهير . فمن أجل خدمة الجماهير صار لبعض الناس نفوذ . ومن الجهل أن نعتقد في الحكمة المطلقة لإنسان ، فالخطأ أمر مألوف في طبيعة البشر ، والبحث عن الصواب مسئولية الجماعية . والحوار الموضوعي أحد السبل المأمونة للوصول إلى الحق.

ولكننا - بعد هذه الدعوة - نرجو ألا يبيح أحد لنفسه التصرف في تنظيم التعليم أو في محتواه دون التزام بالضوابط المتعارف عليها ، ودون دراسة أو بحث علمي للمشكلات . لدينا القادرون على البحث ، فليبحثوا ، ولنعرض نتائج البحوث لإبداء الرأي والحوار قبل اتخاذ أي قرار ، ليس هناك مبرر للانفراد بالرأي في مشكلة خطيرة كالتربية ، وإذا لم يكن الارتجال في شئون التربية في الماضي مقبولا ، فإنه في إطار الحضارة المعاصرة ليس معقولا .

والله من وراء القصد.

المؤلف

د. محمد وجيه الصاوي

مقدمة:

إن الجذور القديمة للتربية المقارنة ترجع إلي أعماق بعيدة في التاريخ فمنذ فجر التاريخ كان لهؤلاء الرحالة من أمثال "هيرودوت" انطباعات عن نظم التعليم أو عناصر الثقافة المختلفة في البلاد التي زاروها والتي قد دونوها في كتاباتهم بعد عودتهم إلي بلادهم . ونحن نستطيع أن نلمح في جمهورية أفلاطون آثار ثقافية وتربوية واضحة جاءت من تأثره بالنظام التعليم ونلمح في دولة اسبارطة القديمة ، كما نجد أن الرومان قد تأثروا كثيرا بالثقافة اليونانية حتى قيل أن الثقافة اليونانية قد غزت الرومان بعد غزو الرومان لأثينا ، وبحيث أصبحت مناهج التعليم في الدولة الرومانية في وقت ما هي المناهج اليونانية وأصبح القائمون على تعليم الصغار فيها معلمون يونانيون . كما يحدثنا تاريخ التربية في القرون الوسطى أن بعض الدول قد استقدمت خبراء في التعليم من خارجها ليقدموا النصيحة والمشورة لإصلاح نظم التعليم بها . فقد دعى البرلمان الانجليزي المربي الألماني "كومنيوس" لزيارة انجلترا بقصد تقديم النصيحة لإقامة نظام تعليمي شعبي قومي بها.[1]

ولقد تعرض ابن بطوطة في رحلته المشهورة "تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار" إلى اشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها ، وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنتسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد ، وكان يدرّس بها المذاهب الأربعة فيقول:

"..لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلوس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط ويقعد المدرس وعليه السكينة والوقار لابسا

١) - محمد سيف الدين فهمي ، التربية المقارنة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مذكرة بالاستنسل ، ١٩٧٢، ص ١

ثياب السواد معتما ، وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما يمليه ، وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة، وفي داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء"[٢]

ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم في التعليم وأشهر المدرسين به . وذكر أيضا مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الاسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها . وذكر بعض علماء مصر والاسكندرية وهي إشارات قليلة في الواقع يبدو أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التي تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية.

وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثاني عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية.

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الامصار الإسلامية في طرقه ويقول:[٣]

" .. فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان ، الاقتصار علي تعليم القرآن فقط ، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر .. وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو وهذا هو الذي يراعونه في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان روايه الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد

---

٢) – محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨١، ص ١٥.

٣) – ابن خلدون ، المقدمة ، القاهرة ، دار الشعب، ص ص ٣٢٩-٣٣٢.

الخط والكتاب .. وأما أهل أفريقيه فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلهم ، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبع لذلك وبالجملة ، فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الاندلس .. وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بما عنايتهم منها والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد كما يتعلم سائر الصنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر على الإجادة..".

وربما كانت من الإشارات القليلة التي يعترف بها كاتب غربي بفضل ابن خلدون ما ذكره "بريكمان" من أن ما كتبه ابن خلدون بدون تحيز عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات تؤهله لأن يكون باحثا في التربية المقارنة.[٤]

ويعتبر ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع رجلا من رجال التربية المقارنة القدامى ، فقد أظهر ابن خلدون في مقدمته وعيا بأهمية دراسة الفروق الثقافية واوضح أن هذه الفروق الثقافية ترجع إلى عوامل مختلفة تاريخية وجغرافية وتربوية ، كما أجرى كثيرا من المقارنات بين الأوضاع الثقافية بين المشرق والمغرب وبين الحضر والبدو ، وحاول إرجاع هذه الفروق إلي عواملها المختلفة مما يشير إلى فهم علمي سليم بعمليات المقارنة ، واستخلص من هذه المقارنة بعض الدروس المستفادة.

ويعد ساطع الحصري من أوائل الذين وضعوا لبنات الوحدة الثقافية العربية كخطوة في سبيل تحقيق أهداف الوحدة العربية بين بلدان العالم العربي، وفي

---

٤) Brichman, W. "Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century". **Comparative Education Review**, 1966, 10. I, pp 33-47.

سبيل تحقيق ذلك سعى منذ العشرينيات من هذا القرن متنقلا ما بين سوريا والعراق ومصر ولبنان لنشر أفكاره ومعتقداته في هذا الشأن حتى وافته المنية في ديسمبر ١٩٦٨م.

ولقد استطاع دراسة ومعالجة كثير من المشكلات والقضايا التي تتصل بأمور الثقافة معناها العام ، فضلا عن اسهامه الكبير في نشر الكثير من الابحاث والآراء والملاحظات حول بعض المواضيع القومية ، وحاول أن يساهم عن طريقها في خدمة قضايا الثقافة والتعليم في البلاد العربية بقصد التمهيد لتحقيق هدف القومية العربية .

ولقد ألف الحصري سلسلة من حوليات الثقافة العربية التي نشرتها الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية مستعرضا فيها شئون الثقافة العربية في الوطن العربي ، في كل عام ، حيث وصف نظم التعليم ومناهجه ، وميزانياته وعدد التلاميذ والمدارس في بعض البلدان العربية ، وكذلك جوانب كثيرة مما يتصل بأمور التربية والتعليم واتجاهات الثقافة بوجه عام .. وقد بلغ عدد هذه السلسلة من الحوليات سته مجلدات بدأت الأولى منذ عام ١٩٥٠ م واختتمها بالسادسة عام ١٩٦٣ . ويذكر الحصري في مقدمة الحولية الأولى أنه من المعروف أن الحوليات تؤلف من حيث الأساس لاستعراض ما سيتجد من الأمور الثقافية بصفة عامة ، ومن بينها أمور التربية والتعليم بالطبع ، خلال العام الواحد .غير أنه لما كان فهم المستجد من الأمور حق الفهم يتوقف على معرفة الأحوال السابقة معرفة وافية ، فإن مؤلفي الحوليات يضطرون إلى افتتاح مباحثها بمعلومات عامة عن الأحوال الراهنة وعن العوامل التي شكلتها على النحو الذي توجد عليه.(*) وسوف نعرض للحوليات ولاسهام ساطع الحصري عند تناولنا لمرحلة "الوصف والاستعارة" في

(*) - ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية ، السنة الأولى ٤٨-١٩٤٩، القاهرة: الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، سنة ١٩٥٠ ، المقدمة.

التربية المقارنة لإبراز دور علماء العرب والمسلمين في الحضارة المعاصرة ، وخاصة في مجال وميدان التربية.

وفي بلاد الغرب نجد أنه عندما أراد بطرس العظيم قيصر روسيا إحداث تغيير جذري في مجتمعه بهدف جعله على قدم المساواة مع شعوب غرب أوربا أرسل بعض موظفيه إلى انجلترا الدراسة في المدرسة البحرية الرياضية الملكية الشهيرة Royal Mathematical School at Christ's Hospital وذلك بقصد إقامة مؤسسات تعليمية مشابهة لإعداد وتدريب الضباط والمهندسين البحريين الذين يحتاجهم الأسطول الروسي . وقد كان الغرض من ذلك كما عبر عنه "هنري برنارد Henry Barnard" أحد قادة التربية المقارنة الامريكان "غرس الثقافة الغربية في روسيا " . وقد حدث نفس الشيء في امبراطورية النمسا حين طلبت ملكتها "ماريا تريزا" من مستشارها الامير "كونتس" تجميع بيانات عن الاصلاحات التعليمية في الدول الاجنبية بقصد وضع مخطط شامل لتنمية التعليم في امبراطوريتها . وفي عام ١٧٧٤ أرسلت المستشار الأمير "كونتس" كتابا إلى جميع سفارات النمسا طالبا بيانات عن مختلف جوانب النظم التعليمية في البلاد التي توجد بها هذه السفارات والتي يمكن أن تكون ذات فائدة في تطور التعليم في امبراطورية النمسا.

وفي فرنسا نجد أن "لا شالوتي La Chalotais" المربي الفرنسي المشهور يقول قبل الثورة الفرنسية بقليل مقارنا نظام التعليم في فرنسا بنظم التعليم في انجلترا والمانيا : "لو أننا قارنا كلياتنا حيث أساليب التعليم فيها قاصرة ، بكليات "أكسفورد" أو "كامبردج" أو "لايدن" أو "جوتنج" التي يوجد بها كتب أفضل كثيرا مما يوجد في كلياتنا . فإننا سوف نرى أن الألماني أو الانجليزي يحصل

بالضرورة على تعليم أفضل من الذي يحصل عليه الفرنسي.[٦]

وفي ألمانيا نجد أن حكومة بروسيا قد أرسلت سنة ١٨٠١ بعض مفتشيها لدراسة أعمال المربي السويسري المشهور "بستالوتزي" (التعليم منه طريقته في التعليم ، وذلك بأمل العودة إلي وطنهم وتطبيق ما تعلموه علي أيدي بستالوتزي في تحسين وتطوير أساليب التعليم في المدارس الألمانية.

وبالرغم من أهمية هذه الجهود والإشارات للتعرف على نظم التعليم في البلاد المختلفة بقصد تطوير وتحسين نظم التعليم في بلاد أخرى ، فإن هذه الجهود والإشارات لم تكن أكثر من انطباعات ، ولم تتسم بأي صفة للدراسة العلمية المقارنة في مجال التربية. ولعل هذا ماجعل البعض يصف هذه المرحلة بكونها مرحلة التربية المقارنة الوجدانية "Intuitive Stage".[٧]

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة يعتبر حديثةالنشأة نسبيا ، وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ما تزال طفولية علي الرغم من وجود رواد مهتمين منهم "ماثيو أرنولد" في القرن التاسع عشر الذي كتب تقاريره عن التربية في أوربا وكذلك "كاندل" في القرن العشرين ، بما كتبه عن النظم التعليمية في الدول المختلفة.

وفي منتصف العقد الرابع سنة ١٩٤٥م بدأت اليونسكو تسهم بنشاط في الدراسات المقارنة وبمطبوعاتها التي تنشرها عن التربية ومشكلاتها في البلاد المختلفة في بقاع العالم.

وكثيرا من المواد التي ظهرت في ميدان التربية المقارنة كانت بالضرورة ذات طابع وصفي وتحليلي منها ماكتبه عام ١٩٣٣ ، "كاندل" بعنوان : "Studies in

٦) - F. De La Fontainerie, Translator and editor, French Liberalism and Education in the Eighteenth Century; The Writings of La Chaltais, Turgot , Diderot, and Condercet on National Education. New york: Macgraw Hill , 1932.

٧) - محمد سيف الدين فهمي ، المرجع السابق ص ٣.

"Comparative Education" وفي سنة ١٩٣٠م نشر "هانز" و "هسن" كتابهما عن السياسة التعليمية في روسيا. وفي سنة ١٩٣٩ م نشر "ماير A Meyer" كتابه عن تطور التعليم في القرن العشرين. "The Development of Education ,The Twentieth Century" وفي سنة ١٩٤٩ نشر "هانز" كتابه عن التربية المقارنة "Comparative Education" وفي سنة ١٩٥١ نشر "موهلمان Moehlman" و "رسيك Rouccek" كتاب عن التربية المقارنة.

وفي سنة ١٩٥٦ نشر "كرامر Cramer" و "براون Brown" الطبعة الأولى من التربية المقارنة : دراسة مقارنة لنظم التعليمية . "Comparative Edcucation: A Comparative Study of Educational Systems".

وفي سنة ١٩٦٠ نشـــر "كـــر ker" كـتـــابه عن مـــدارس أوربا "Schools of Europe" وتلاه كـتـاب "أوليخ Ulich" تربيــة الشـعـوب. وفي السنوات الأخيـرة ظهـرت جـهـود ومـؤلفات جـادة في الميـدان من أبرزها كتـاب "بيريداي Bereday" عن الطريقة المقارنة في التربية عام ١٩٦٤.

وكـتـاب "هولز" مشكلات التربية المقارنة "Problems of Education" وكتاب "جرانت Grant" عن المجتمع والمدارس والتقدم في أوربا الشرقية عام ١٩٦٩. "Society-Schools and Progress in Eastern Europe".

وكـتـاب "اكسـتـاين" و "نوا" عن نحـو علم التربيـة المقـارن عـام ١٩٥٩ "Toward Science of Comparative Education" وكتابهما الأخير من بعنوان استقصاءات علميـة في التربية المقارنة "Scientific Investigations in Comparative Education".

وكذلك كتاب "جونز" عن التربية المقارنة عام ١٩٧١م. وكتاب "ادموند كنج" عـام ١٩٦٨. بعنوان "الدراسـات المقـارنة والقـرارات التربوية" "Comparative Studies and Eductional Decisions".

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دورا هاما في تطوير

التربية المقارنة وتقدمها وهي :

- المركز الدولي للتربية بجنيف في سويسرا .
- معهد التربية بجامعة لندن بانجلترا .
- المعهد الدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك.[٨]

ويجب أن يضاف إلي هذه المراكز أيضا ما قامت به منظمة اليونسكو من جهود وانشطة تربوية مقارنة ، تدخلها ضمن المراكز والمؤسسات التي كان لها الفضل في ظهور التربية المقارنة وتوفير مادتها .

---

٨) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ١٧-١٩.

تعريف التربية المقارنة:

هناك عدة تعريفات للتربية المقارنة فيما يلي بعضها ، نعرضها من خلال وجهة نظر كل عالم ، ومن ثم سوف نخلص بتعريف يجمع أبعادها وأهدافها وموضوعها ، مع العلم بأن كل تعريف يركز على جانب يراه كاتبه هو الأهم من حيث الدراسة للتربية المقارنة ، أو يري تعريف أخر أنها تعرف من خلال أهدافها ، ومن خلال نتائجها وهكذا.

١ - تعريف "جوليان" :

"أن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات ، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها. وبهذا يمكن للتربية أن تصبح علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها"[٩].

من التعريف السابق الذي يقدمه "جوليان" الذي يلقب بأبي التربية المقارنة ، بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة ، وقد ركز في مفهومه السابق على منهج وطريقة واسلوب المقارنة وهو أهمية ترتيب وجمع الحقائق بقصد سهولة المقارنة والمقابلة بين كل جانب عند دراسة نظم التعليم في الدول المختلفة ، ويركز أيضا علي الجانب التحليلي في الدراسة المقارنة.

٢ - تعريف " كاندل":

"التربية المقارنة هي الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة ، أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر ، وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة"[١٠] ويقدم في ثنايا حديثه عن تعريف التربية المقارنة أنها الهدف منها

٩) - المرجع السابق، ص ١٨

١٠) - المرجع السابق ، ص ١٩.

كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن ، وهو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها في النظم التعليمية وذلك للتوصل إلي المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم .

هنا يركز كاندل علي البعد التاريخي في دراسة التربية المقارنة ، حيث يجدها في الوقت الحالي هي مرحلة أخيرة من الوضع التاريخي الممتد ، حيث أن العوامل التي أنشأت النظم والتربية أثرت فيها منذ البداية حتى وصلت إلينا في الوضع الذي هي عليه الآن. كما أن تعريفه يركز على هدف التربية المقارنه وهو الوصول إلي السبب الذي كان له الأثر الأكبر في تشكيل نظام التعليم ، ومن ثم يخرج بقانون موحد لمعرفة العوامل التي تؤدي إلي التباين أو الاتفاق بين الدول في نظمها التعليمية.

٣ – تعريف "مالينسون":

"التربية المقارنة هي: الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف ، ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية في الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأي باحث في هذا الميدان وأن أي دارس جاد لأمور التربية في عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على ألفة بما يجري في البلاد الأخرى وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس وأن يفهم نظام بلده ، ويخطط لمستقبل تطوره بذكاء ووعي"[١١]

من التعريف السابق يتضح لنا أن "مالينسون" يتفق مع "كاندل" في هدف التربية المقارنة وهو البحث عن الاختلاف والتشابه بين الدول والعوامل التي أدت إلى ذلك وأثرت في النظم التعليميه فيها ، ولكن يضيف إلي ذلك الهدف هدف نفعي آخر وهو من أجل الألفة والمعرفة الكامنة وراء كل نظام تعليمي ، وكذلك فهم نظام بلده والاستفادة من خبرات الشعوب الأخرى من أجل تطوير نظام التعليم في وطنه

---

١١) – المرجع السابق ، ص ١٩.

ومن ثم كان هدف التربية المقارنة عند مالينسون ، وهو هدف نفعي إصلاحي.

٤ – تعريف "لاواريز":

يقدم تعريف للتربية المقارنة يكاد يشترك مع من سبقوه إلا أنه يضيف إلي ذلك "بأن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو بحث الواقع التعليمي بحيث يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها ، والغرض من التربية المقارنة نظري وعملي معا فهي توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية إلي جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم".[١٢]

يضيف التعريف السابق فكرة الاستفادة والنفع الاكاديمي في دراسة التربية المقارنة ، والمتعة العقلية في البحث عن العوامل المؤثرة في التعليم ، كما أنه يشير إلي الهدف التطبيقي في فهم التربية المقارنة بحيث لا يقتصر علي الجانب النظري فحسب بل تتعداه إلي الناحية العملية التطبيقية في الاستفادة من خبرات الدول السابقة في مجال التربية.

٥ – تعريف " بيريداي" :

يعرف بيريداي التربية المقارنة "بأنها المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية" وفي عبارة أخري يعرفها بأنها "الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلي الدروس المستفادة التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية".[١٣]

ويؤكد بيريداي أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة

---

١٢) – Lauwerys, J. The Philosophical Approach to Comparative Education, International Review of Education, 1959, 3 , pp 281-298.

١٣) – محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، ص ٢٠.

من تاريخ التربية كما يظن البعض ، وهو يشير هنا إلي كاندل ، لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة ، وهو يرى أنه إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه التشابه والاختلاف في النظم التعلمية فإن ذلك لا يتحقق تماما إلا باعتمادها علي ميادين متعددة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها ، ومعنى ذلك أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية.

ومن ثم نجد بيريداي يوضح أثر علم الجغرافيا وخاصة السياسة في التعليم ، كما يركز على التحليل النفعي للدراسة المقارنة وأن هذه الدراسة للتربية المقارنة تعتمد علي العلوم الأخرى ومتداخلة معها.

٦ - تعريف قاموس التربية:

يعرف التربية المقارنة بأنها "مجال من مجال الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الأخرى"[١٤].

هذا التعريف يعتبر غير شامل لهدف ومجال التربية المقارنة ، حيث أن التربية المقارنة لا تتوقف المقارنة فيها حول النظريات التربوية فقط ، بل ربما تتناول التربية المقارنة ، المؤسسات التربوية ، والمشكلات وكيفية معالجتها في كل دولة ، ومعرفة الأسباب التي أدت لظهور مثل هذه المشكلات ، وكذلك تناول نظم تعليمية في أنماطها المختلفة مثل إعداد المعلم ، وتعليم الفتاة ، ونظم القبول في المراحل التعليمية المختلفة ، كذلك قد تتناول دراسة حالة في مدينة أو قرية صغيرة ، وعرض لاتجاهات عالمية معاصرة ، ومن ثم تظهر أهمية الاستفادة من دراسة التربية المقارنة والهدف النفعي منها .

١٤) - Carter Good,ed., **Dictionary of Edcation**,1945, p. 87.

ومن هنا يمكن أن نقدم تعريف التربية المقارنة على النحو الآتي:

"التربية المقارنة علم حديث النشأة ، يستخدم مناهج البحث العلمي المختلفة في دراسة التربية ، من منظور مقارن ، من أجل معرفة العوامل التي تتشابه فيها الظواهر التربوية والجوانب التي تختلف فيها التربية من بلد لآخر من أجل معرفة أي العوامل التي كان لها أكبر تأثير على النظم التعليمية ، أو القضايا التربوية التي تتناولها بالدراسة ، والتربية المقارنة لا تقف عند حد معرفة الاختلافات والتشابهات بين الدول المختلفة ولكن تعرف لماذا كانت هذه الاختلافات ، وأيضا لماذا جاءت هذه التشابهات فيما بين الدول .

والتربية المقارنة ليست علم مستقل بذاته فهي تعتمد على العلوم الأخرى في فهم وتحليل الأبعاد التي شكلت التعليم وأثرت فيه ، وهدفها في النهاية هو النفع العملي من أجل إصلاح النظم التعليمية بما يتمشى مع صالح واقعنا ، فليس كل ما ينفع في دولة ، ثبت فيها النظام التعليمي دوره الكبير ، أو نجاح تجربة ما في دولة يصلح بالضرورة في دولة أخرى ، فإن ذلك له محاذيره وشروطه ، وكل نظام يخرج في مناخه الذي يناسب بيئته ، وكل شجرة تنبت في تُربتها الصالحة لها ، ومن هنا كانت التربية نتاج ثقافة وواقع ، يصعب النقل والاستعارة ، لكل الفكرة، أوالنظام المقترح فنكون بذلك قد سرنا على نهج التقليد الأعمى، بل يمكن الاقتباس بما يتناسب مع الواقع وقيم ومبادئ المجتمع ."[١٥]

تعريف اليونسكو:

يجب أن نعرض لآراء اليونسكو بخصوص أهداف التربية المقارنة ، ولقد ساهمت هذه المنظمة مساهمة كبرى في تطور وتنمية الدراسة المقارنة للتربية كما سنرى فيما بعد بهدف أن تصبح التربية المقارنة علما له أصوله وقواعده ، ويؤكد اليونسكو أن التربية المقارنة لها هدف إنساني عالمي ينبثق من أهداف التربية والثقافة وأن العناية بها التزام ينبع من مسئوليات اليونسكو كمنظمة عالمية ،

١٥) - تعريف من وضع المؤلف.

فيقول: "إذا أردنا أن نفهم الأهداف التي تبنتها الإنسانية في ميثاق حقوق الإنسان فهما عميقا فما أجدرنا أن نضع أما تلك الحقوق ، كشفا حسابيا عاما عن وضع التربية في الوقت الراهن . ولا نقصد بذلك إظهار الهوة السحيقة التي تفصل بين الواقع وبين المثل العليا التي حددها الميثاق ، إنما المقصود إبراز قيمة المهمة الملقاة على عاتقنا والتي لابد من ابدائها حتى يرتفع الواقع الذي نحن فيه إلي مستوى المثل الأعلى الذي ننشده."[١٦]

كما يشير اليونسكو إلي الهدف النفعي لدراسة التربية المقارنة فيقول "إن التربية المقارنة أداة لا يستغنى عنها في كثير من العمليات التي تقع على عاتق رجال السلطة في كل بلد نذكر منها على سبيل المثال: أنها تمكنهم من الحكم على وضع التربية في بلادهم في ضوء الأوضاع التربوية العالمية ، وأنها تساعدهم على تعديل الأساليب التربوية المستوردة من بلاد أخرى حتى تتفق مع أوضاع البلد الذي استعيرت له ، وإنها تساعد في تنظيم تبادل المعلمين أو التلاميذ بين بلدين مختلفين."

أما الهدف الثالث لدراسة التربية المقارنة عند اليونسكو فهو محاولة استخلاص قواعد أو قوانين خاصة تحكم الظروف التربوية في البلاد المختلفة وتفسر هذه الأوضاع أو حلول المشكلات التي تصادفها نظم التعليم في هذه البلاد ، فهو يقول: "إن الهدف من تقديم الدراسة المقارنة لبنية التعليم ومناهجه في مختلف البلاد هو أن يستطيع القارئ استخلاص نتائج عامة تصلح دليلا أو نقاط ارتكاز أمام كل من يرغب في تحسين التعليم وتنميته ضمن حدود بلده الخاص . كما يشير إلي هذا الهدف فيقول أن الدراسة المقارنة تؤمن أحد غرضين أو كليهما :

الأول: إقامة علاقات علمية بين الأسباب والنتائج فتبين ما هي العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها التي تجمعت على شكل ما ، فأدى

---

١٦) - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة: الانجلو المصرية ، ١٩٨١، ص ٢٩.

تجمعها إلى ظهور هذه المشكلة أو تلك من مشكلات التربية . ومعنى هذا محاولة تفسير التنظيمات التربوية في ضوء خلفياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

الثاني: استخلاص القوانين العامة بالانتقال من الخاص إلى العام بأن تكشف مثلا عن الاتجاهات العالمية المتعلقة بالتربية ودرجة عمومية المشكلات التربوية والحلول المقترحة لها ونقاط الاختلاف أو التشابه الأساسية وغير ذلك.

وفي ضوء هذا يمكننا تلخيص موضوع أهداف التربية المقارنة:

١ - ان التربية المقارنة ليست مجرد تجميع معلومات أو بيانات وصفية أو احصائية عن نظام للتعليم أو نظامين أو أكثر ، إنما المهم هو تحليل هذه البيانات أو المعلومات عن النظم التعلمية المختلفة في ضوء خلفياتها وأطرها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والتاريخية ، بقصد اكتشاف العوامل والأسباب التي جعلت النظم التعليمية تبدو بالصورة التي هي عليها والتي فرضت حلولا معينة ومختلفة لمشكلات تربوية واحدة.

٢ - ان دراسة التربية المقارنة لها قيمة أكاديمية في حد ذاتها كفرع من فروع المعرفة بصرف النظر عن أهميتها النفعية أو التطبيقية . فيجب أن نعترف أن كثيرا من الناس يدرسون نظم التعليم الأجنبية لأنهم يريدون - ببساطة أن يعرفوا هذه النظم وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية . الخ. ان المتعة العقلية التي تعطيها لنا هذه الدراسة متعة مشروعة ، بل أنه يمكن القول بأن هذا الهدف من الدراسة هدف أساسي وهام إذا أردنا أن تصبح التربية المقارنة علما يقف على قدم المساواة بين فروع المعرفة المختلفة.

٣ - ان التربية المقارنة ذات قيمة عملية وهدف نفعي ، فعن طريق دراسة نظم التعليم المختلفة والعوامل والقوى التي أثرت فيها فصاغتها أو غيرتها تزيد التربية المقارنة قدرة الباحثين على فهم النظام التعليمي في بلدهم والمشكلات التربوية المتعلقة به ، كما تزيد قدرة المسئولين عن إصلاح التعليم في بلد معين من

الاستفادة من الجهود والاخطاء التي وقع فيها زملاء لهم في بلاد أخرى وتكييف الجهود والاصلاحات التي تمت في بلاد أخرى لظروف بلدهم الخاص. كما تجعل أولئك وهؤلاء أكثر تواضعا ونقدا بالنسبة لنظام التعليم في بلادهم ، وأقل تعصبا ضد النظم التعليمية في بلاد غيرهم ، وتجعل أحكامهم على نظم التعليم أكثر صدقا وموضوعية بحيث ينظرون إلى هذه النظم لا من وجهة مقاييسهم ، بل في ضوء الظروف والاوضاع في بالبلاد صاحبة هذه النظم .

٤ - ان النظم التربوية مرآة تكشف حقيقة وخصائص المجتمعات التي تنشأ فيها . فقد تظهر بعض المجتمعات قوى سياسية أو عسكرية أو معنوية ليست حقيقية فيها . أو قد تطبق شعارات عن السلام وهي تخفي نوايا للحرب والعدوان ، أو شعارات عن العدالة والديموقراطية وهي تخفي نزاعات استبدادية انتهازية ، أو تبدي واجهات صلبة متماسكة وهي في الحقيقية تعاني من قوى تفكك وانحلال وتفسخ. لذلك فإن دراسة التربية المقارنة - لا مجرد نظم التعليم - تكشف عن حقيقة خصائص وصفات هذه المجتمعات بصورة عارية مجردة.

٥ - ان دراسة التربية المقارنة تكشف عن الاتجاهات السائدة في مجال التربية في عصور معين ، كما تميط اللثام عن طبيعة المشكلات القائمة والحلول التي اتخذتها الدول المختلفة ازاء هذه المشكلات ككل وفقا لظروفها الخاصة ، وبالتالي فإن التربية المقارنة تحاول الكشف عن القوانين التي تحكم التحركات التربوية في النظرية والتطبيق ، وهي بذلك تساهم في أن ترفع دراسة التربية إلى مصاف العلوم المتقدمة الاجتماعية والطبيعية.[١٧]

١٧) - المرجع السابق ، ص ص ٢٩-٣١.

الخلاصة:

مما سبق يتضح أن التربية المقارنة هي ميدان مستقل بذاته ، فهي تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم أي أنها تعنى بالتربية من منظور عالمي ، وأنها أيضا تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف الوصول إلي فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة . وأن للتربية المقارنة مناهج مستقلة خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن وهي في سبيل ذلك تعني بالتوصل إلي الطريقة الصادقة كأساس للمقارنة.

وسنشير بالتفصيل فيما بعد لمناهج البحث في التربية المقارنة وأساليبها .

كما أنه أيضا يتضح من التعريفات السابقة أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية.

وللدراسات المقارنة أهمية في أنها تساعد في رسم السياسة التعليمية أو اتخاذ قرار أفضل أو تأييد وجهة نظر معينة . وهو أيضا ما سنشير إليه عند الحديث عن أهداف التربية المقارنة.

كما أن لفهم النظم التعليمية ينبغي أن نتعمق في تحليل القوى والسياسية والاجتماعية التي تحكمها . ذلكم أن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنة أم لا.

فليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية ، فبعضها جاء نتيجة تطور بطيء يمتد بأصوله إلى الماضي البعيد ومن ثم لا يمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التي نشأت فيها وتطورت من خلالها .. وبعضها جاء نتيجة تغير ثوري مفاجيء ومن ثم استخدمتها الحكومات الثورية لتثبيت دعائم النظام الجديد. وبعضها فرضت علي شعوبها المهزومة من جانب المنتصر الظافر ، ومن ثم قامت على أسس وضعها هذا الأخير لتخدم أغراضه كما هو الحال في اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية. وبعضها جاء وليد الرغبة في الإسراع بعملية التغير أو

التحول الاجتماعي كما حدث في انجلترا بعد الحرب العالمية الثانية ، بصدور قانون "بتلر" سنة ١٩٤٤، وكما حدث ويحدث أيضا في بعض الشعوب العربية النامية في محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها وطموحاتها في الحياة الكريمة.

أهداف التربية المقارنة

للتربية المقارنة أهداف عديدة ، كما أن لكل علم من العلوم الأكاديمية سواء أكانت علوم إنسانية أو علوم بحتة تطبيقية ، فلكل علم غايته ووجهته وإن اشتركت بعض العلوم في جوانب تتفق في غاياتها.

فنقدم في التربية المقارنة ما يجعلها علم له أهميته في ميادين المعرفة فهو يهدف إلي:

أولا الهدف العلمي الأكاديمي:

لقد فضل الله الذين أوتوا العلم درجات ، وكذلك قيمة العلم في ذاته ، والقرآن الكريم يوضح لنا أن هناك فرق بين الذي يعلم والذي لا يعلم ، فلا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون . وهذا يعني أن التربية المقارنة كميدان من الدراسات الأكاديمية له أهمية في ذاته بصرف النظر عن أهميته العملية أو التطبيقية شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم المختلفة.

فإن إعمال العقل والقراءة والبحث والتخصص في العلوم ودراستها والبحث العلمي هي متعة عقلية تدعو إلي التأمل والتفكير والاطلاع ، قد يتولد عنه اكتشاف واختراع لجديد من الأمور ، أو تتولد فكرة جديدة من أفكار سابقة ، وكذا تسير عجلة التطور والتقدم العلمي ، ذلك أن الكشف العلمي والبحث عن المجهول حبيب إلي كل نفس ، سواء من يقرأ ويدرس دراسات نظرية ، أو أدبية و أو عملية في مختبرات أو في الميدان.

ومن أهم دعاة الأهمية والهدف الأكاديمي للتربية المقارنة هو "بيريداي" الذي يرى أن الغاية منها هو كسب عقلي ، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية لأنهم يشغفون ومتطلعون إليها. ولم يركز بيريداي علي النفع العقلي النظري فقط بل يؤكد علي الأهمية التطبيقية كما سنرى ، كما يرتبط بالهدف الأكاديمي للتربية المقارنة محاولاتها الوصول إلي مبادئ عامة وتعميمات مشتركة يمكن أن تساعدنا في

توفير أسس علمية لدراسة الواقع وبحث وتطوير النظم التعليمية، عن طريق المنهج المقارن.

ثانيا الهدف الحضاري:

تتيح التربية المقارنة فرصة التعرف علي ثقافات الشعوب والحضارات المختلفة في أبعادها التاريخية والحالية ، فعن طريق التربية المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير عن عادات الشعوب وطبائعها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ومن ثم تساعد التربية المقارنة على التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرف علي الثقافة والنظم التعليمية لدي البلدان المختلفة.

وكذلك بما توفره من لقاءات بين مختلف القيادات التربوية لكل الشعوب سواء في المحافل الدولية أو المؤتمرات العلمية والندوات المختلفة ، وهي بهذا تساعد شعوب العالم على معرفة موقعها من الأرضية التي تنتمي إليها ، هذا بالاضافة إلي ما تحققه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة علي خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب مما يؤدي إلي مزيد من التفاهم والتقارب بينها . وإلي جانب هذا تساعد التربية المقارنة دارسيها على امتداح النظم التعليمية الأخرى وتقديرها بما يطلعون عليه من جوانب أصيلة تستحق هذا الامتداح والتقدير. فلكثير من النظم التعليمة ما يبعث على الدهشة والاستغراب أو ما يدعو إلي التساؤل والتفكير لا يملك الإنسان معها إلا أن يقدرها ويحترمها. ومن ناحية أخرى نجد أن كثيرا من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم في داخل مجتمعهم قد يدفعهم الغرور إلي تعظيم نظمهم التعلمية بدون مبرر أو وجه حق أو يسيطر عليهم شعور الارتياح والرضا بالأمر الواقع على أساس أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان ، وتساعد التربية المقارنة هؤلاء على التقليل من غلوائهم وتقديرهم الزائد لنظمهم القومية من ناحية وتستثير فيهم الحماس من أجل

تحسينها وتطويرها من ناحية أخرى[١٨].

إلي جانب ذلك تساعدنا التربية المقارنة علي تنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية المشتركة للدول المختلفة بما يحقق لها الفائدة المشتركة أيضا . ويرتبط بالهدف الحضاري للتربية المقارنة الدور الذي تلعبه في تحقيق التفاهم العالمي بين الشعوب من أجل خدمة قضايا السلام والأمن بين كل شعوب العالم.

ثالثا هدف : التربية من أجل السلام:

من المعروف أن من أهم أغراض الأمم المتحدة منذ إنشائها بعد الحرب العالمية الثانية هو تحقيق السلام العالمي ، ونبذ فكرة الحرب ، والفكرة الأساسية التي تقوم عليها مبادئ السلام هي أن الحرب تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس فإذا استطعنا أن نربي هذه العقول على حب السلام ونبذ الحرب فإننا نضمن بذلك عدم تعرض العالم مرة أخرى لحرب مدمرة قد تؤدي إلى الفناء.

وتستهدف التربية المقارنة تحقيق التفاهم العالمي المتبادل بين الشعوب ، وتلعب التربية العالمية دورا هاما في هذا السبيل بما تقوم به من جهود في التقريب بين شعوب العالم والتعريف ثقافات هذه الشعوب ونظمها الاجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بين هذه الشعوب.

ومن ثم فالتربية المقارنة هي تربية عالمية تخدم أغراض السلام العالمي وتسهم في تحقيق وتوفير معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الاجتماعية في ارتباطها بالأنظمة التعليمية مما يساعد على تفهم الشعوب لبعضها البعض وتقاربها فيما بينها يضاف إلي ذلك أيضا أن ما تكشف عنه التربية المقارنة من أوجه التشابه والاختلاف في المشكلات التعليمية للأنظمة المختلفة قد يهيئ جوا من التعاطف والفهم والتقدير بين مختلف الشعوب ، ولذلك يمكن أن تعتبر التربية العالمية فرعا من فروع التربية المقارنة أو ميدانا من ميادينها .

---

١٨) – محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٣.

رابعا الهدف النفعي الإصلاحي:

إن بروز الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما يترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة وللاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية رشيدة قد أكد الجانب النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة. فلا شك أن التربية المقارنة تزود راسمي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس ثابت سليم . وهذه الأهمية تبرز الجانب النفعي للتربية المقارنة أو بمعنى آخر تظهر أهميتها كدراسة مفيدة ، وقد ساعد على تأكيد هذه النفعية تزايد الأهمية الحيوية الملحة إلى المواد والدراسات المقارنة للإستفادة من خبرة الدول الأخرى في رسم السياسة التعليمية واختيار أفضل الاحتمالات . والواقع أن الاهتمام كان موجها على طول فترات ومراحل تطور التربية المقارنة كما سنعرض بالتفصيل إلي أهميتها العملية في الاستفادة من النظم الأخرى وما يترتب على هذه الاستفادة من قيمة نفعية ونتائج تطبيقية.

كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على توسيع فهم مشكلات التربية في بلادهم والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلاتها المماثلة . وفي نفس الوقت تنمي فيهم الحساسية والوعي معا بالتزام الحرص والحذر في استعارة هذه الحلول على علاتها إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التي تعمل فيها النظم القومية للتعليم.[١٩]

ومعنى هذا أنه ينبغي بالنسبة للجانب النفعي أن يتسم بالحذر ، ذلك أن النقل أو الاستعارة للأنظمة التعليمية عملية لا يؤمن عقباها ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح ومن أهمها المواءمة والتكيف . وأوضح مثال على ذلك ما حدث في

١٩) - محمد منير مرسي ، المرجع السابق ، ص ص ٢٤-٢٥.

أندونسيا عندما كان يستعمرها الهولنديون وما قاموا به في القرن الثامن عشر من نقل نظام التعليم في بلادهم ، وإقامة المدارس الاندونيسية علي غرار المدارس الهولندية وكان ذلك سببا في غضب الاندونيسيين ورفضهم واغتراب أطفالهم عن بيئاتهم وحياتهم الأصلية ، مما اضطر هولندا في النهاية إلي إدخال تعديلات كثيرة عليها في نهاية القرن التاسع عشر.

ومع هذا فإن للتربية المقارنة هدفا نفعيا إصلاحيا يمكن أن يؤتي ثماره إذا ما تم بوعي وإدراك حقيقيين.

خامسا الهدف السياسي:

للتربية المقارنة هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدول ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت هذه الأهداف مستترة أو معبرا عنها بصراحة . وأوضح مثال لذلك ما حدث في ألمانيا على يد "هتلر" عندما أدخل نظام التدريب الاجباري في المدارس الذي كشف عن نوايا هتلر العدوانية تجاه الدول الأوروبية . ومثالها أيضا ما حدث في أمريكا بعد إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية وما ترتب على ذلك من رد فعل عنيف على نظام التعليم الأمريكي واتهامه بالقصور وبروز الاهتمام بدراسة نظام التعليم السوفيتي واللغة الروسية والعلوم الرياضية والطبيعية وهو ما تجسم في صدور قانون التربية للأمن القومي في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٥٨ . وما حدث في كل من اليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية من بعث روح العسكرية وتنميتها وما حدث في هاتين الدولتين بعد هزميتهما في الحرب واتباع أمريكا لسياسة تربوية تستهدف القضاء على الروح العسكرية فيها . وتنمية القيم الديمقراطية الغربية هو أيضا من الأمثلة على الهدف السياسي الذي يتحقق بدراسة التربية المقارنة.[٢٠]

وبالمثل يمكن أن يقال أن السياسة التعليمية التي اتبعتها إسرائيل في

٢٠) - المرجع السابق ، ص ص ٢٣-٢٤

الجزء الذي اقتطعته من القدس العربية بعد عدوان ١٩٦٧ وتطبيق نظام المدارس الاسرائيلية على المدارس العربية هناك يكشف بصورة واضحة عن نوايا اسرائيل في الاحتفاظ بالقدس كلها كجزء من الكيان الصهيوني.

عرضنا لأهداف التربية المقارنة ، ويمكننا أن نقدم الآن المواد والعلوم الأخرى التي لها صلة بالتربية المقارنة.

صلة التربية المقارنة بالعلوم الأخرى:

التربية المقارنة وتاريخ التربية:

لقد شعر رجال التربية المقارنة منذ فترة طويلة بالحاجة إلى المواد والميادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية وكاندل نفسه لا ينظر إلى التربية في ضوء التطور القومي فحسب ولكن في علاقتها بجوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وغيرها والآن لا يوجد دارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى ، ومع التسليم بأهمية وضرورة هذا المنهج إلا أن الصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل هذه الميادين بصورة كافية ، والاستعانة بخبراء الميادين الأخرى يتطلب المامهم بميدان التربية وطبيعته ومشكلاته وهناك مشكلة الاتفاق بين هؤلاء الخبراء على أهمية المشكلة ومنهج بحثها.

وترى "هيلدا تابا H. Taba" أن دارسي التربية المقارنة يحتاجون إلى استخدام المعلومات والمفاهيم المختلفة المستعارة من مختلف العلوم السلوكية ، ولاسيما معرفة عملية التنشئة الاجتماعية في مختلف الثقافات وطبيعة الأجهزة المسئولة عنها.[٢١]

ويؤكد "أندرسون Anderson" قيمة استخدام منهج العلوم المرتبطة في التربية المقارنة ويعتقد أن الطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية والنتائج التي توصلت إليها العلوم الأخرى المتصلة لها قيمة وفائدة كبيرة، وإحدى النقاط الهامة التي أكدها "أندرسون" وتردد صداها في كل أنحاء العالم لاسيما لدى أمثال "فليب كومز" هي أنه على الرغم من تجمع مادة كبيرة عن مدخلات النظم التعليمية للعالم فإن ما لدينا قليل جدا بالنسبة للمخرجات التعليمية ، وهذا الوضع قد جعل من الصعب إحراز تقدم في التقويم الكمي للتربية.[٢٢]

---

(٢١) - محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ص ٣٠.

(٢٢) - Anderson , C.A Methodology of Comparative Education, Inernational Review of Education, 1961, 7, I pp 1-28.

ونقدم على سبيل المثال علاقة التربية المقارنة بموضوع تاريخ التربية على النحو التالي:

التربية المقارنة ، وتاريخ التربية:

يرى كاندل - كما سبق أن أشرنا - أن التربية المقارنة هي "امتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر" ، وفي رأيه أن التربية المقارنة مثلها مثل تاريخ التربية تبحث في العوامل التي تشكل النظم التعليمية وتوحد الفروق بينها . والواقع أن هذا الرأي وإن كان يربط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية يجب ألا يفهم منه أنه يجعلها شيئًا واحدا . فالتربية المقارنة تعني أساسا بالحاضر ، أي واقع النظم التعليمية في الفترة الراهنة أما تاريخ التربية فيعني بالماضي وإذا كانت التربية المقارنة تستعين بتاريخ التربية فذلك لأن المنهج التاريخي يعتبر أحد مناهجها الرئيسية على أساس أن الماضي يفسر الحاضر ويوضحه . ويتفق هذا الرأي مع ما يؤكده بيريداي من أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يظن الكثيرون لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه علوم مختلفة.

وقد سبق أن أشرنا إلي علاقة التربية المقارنة بالتربية من أجل السلام والتعاون العالمي ، كذلك علاقة التربية المقارنة بعلوم أخرى قد تفيدنا في تفسير ظواهر تربوية سوف نتعرض لها عندما نتحدث عن العوامل والقوى المؤثرة في التربية المقارنة ، والتي قد يكون لها دور في تشكيل النظام التعليمي ، منها العوامل والجوانب الاقتصادية ، والطبيعية ، والمفاهيم والفلسفات المختلفة.

وسائل التربية المقارنة وأدواتها:

سبق وأن عرضنا موضوع التربية المقارنة وأهدافها ، وهنا نقدم أدوات التربية المقارنة ووسائلها التي تمكن الدارس من سهولة البحث والتحري ، ويتسلحه بهذه الأدوات التي يجعله علي علم ودراية بأبعاد المشكلة التي يتناولها بالدراسة.

ويمكن أن نقول بأن أهم هذه الوسائل هي :

١- التمكن من اللغة التي يتكلم بها أهل المنطقة أو المجتمع الذي يحاول دراسة نظام التعليم فيه.

٢ - الإقامة لمدة مناسبة في هذه المنطقة أو هذا المجتمع تتيح للدارس فرصة التعرف علي مختلف جوانب النشاط فيه بصورة مباشرة.

٣ - عقلية علي مستوى من الموضوعية ، والبعد عن الذاتية .

نعرض بالشرح النقطة الأولى:

١- التمكن من اللغة:

يجب أن يكون لدى طالب التربية المقارنة معرفة وافية بلغة البلد الذي يدرس نظامه التربوي ، ولا ترجع أهمية اللغة في أنها تمكن الدارس من الوصول إلى المصادر الأولية للمعرفة التي كتبها أو سجلها أهل البلد الأصليين ، بل لأنه عن طريق إتقان لغة البلد يستطيع الدارس أن يتصل بأهل هذا البلد مباشرة وبسهولة ويسر والاطلاع على أدبهم وثقافتهم ، وتفهم عاداتهم وتقاليدهم، وبالتالي يتمكن من الوصول إلى حقائق ثقافتهم وطبيعة قيمهم ، وما تتضمنه لغتهم من معاني لا تفصح عنها سوى العارف بلغتهم.[٢٣]

كما أن معرفة لغة الدولة التي يدرسها الباحث تفيد كثيرا في فهم أبعاد المصطلحات ، والمفاهيم التي تستخدم للتعبير عن موقف أو مسميات لا يمكن أن

---

٢٣) - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة: مكتبة الانجلو ، ١٩٨١، ص ٣٥.

يستوعبها الدارس إلا إذا فهم مدلولها ومطابقتها للموقف ، أو الاسم الذي تطلق عليه.

كما أن معرفة الدارس بلغة البلد الذي يدرس نظامه التعليم تزيده قدرة على الاتصال المباشر بالأفراد المسؤلين عن وضع سياسة التعليم في هذا البلد أو القائمين علي تنفيذ هذه السياسة من مديرين ومدرسين ، كما تجعله أيضا قادرا علي الاتصال بالتلاميذ أنفسهم الذين يستطيعون الحديث بغير لغتهم الأصلية . هذا بالاضافة إلى أن الحديث مع هؤلاء جميعا بلغتهم تشعرهم بجو من الاطمئنان والتلقائية والراحة في الحديث التي تسمح للدارس بالحصول على جميع البيانات والمعلومات التي يريدها . ومن الواضح أن دارس التربية المقارنة لا يمكنه أن يلم بجميع لغات البلاد التي يريد أن يدرس نظمها التربوية دراسة مقارنة . وهو لذلك قد يضطر إلي الاستعانة بمترجم لكي يتصل بالمسئولين عن التعليم في بلد معين أو قد يحتاج إلي أن يتعرف على النظام التعليمي عن طريق النشرات والكتب المترجمة من لغة هذا البلد إلى لغة الدارس . إلا أن هذا يشكل عقبة كبيرة في الحصول على بيانات شاملة ودقيقة ومباشرة ، أو على فهم حقيقي ومباشر لطبيعة شعب هذا البلد وثقافته . ولعل هذا ما دعى إلى أن تتجه الدراسات المقارنة في الوقت الحاضر إلى أن تكون دراسات جماعية أو تعاونية يشترك فيها دارسون من تخصصات مختلفة تمكنهم من تحليل وفهم المؤثرات المختلفة في النظام التعليمي والإطار الثقافي الذي يحيطه ولديهم معرفة بلغات مختلفة تمكنهم من الاتصال مباشرة بالأفراد المسئولين عن تخطيط وتسيير النظام التعليمي وأن يعمل كل هؤلاء في صورة عمل جماعي.

ومن ثم يجب على كل دارس ومتخصص في التربية المقارنة أن يتقن لغة أجنبية أو أكثر من اللغات الحديثة الرئيسة وأن يركز في بحوثه ودراساته على

البلاد التي يعرف لغاتها.[٢٤]

٢ - الإقامة:

لا يكفي أن يتعرف الطالب الدارس في مجال التربية المقارنة علي النظام التعليمي في بلد معين عن طريق الاتصال بالنشرات أو الكتب عن هذا النظام أو عن طريق قراءة المراجع عن الاطار الثقافي والاجتماعي لهذا البلد ويدرس أحوال التعليم فيه علي الطبيعة وفي داخل اطارها الطبيعي من ظروف اقتصادية وأجتماعية وثقافية. السفر إذن ضرورة لطالب التربية المقارنة ، ثم الاقامة في البلد الذي سوف يدرسه ، ومن هنا تظهر أيضا أهمية معرفة لغة هذا البلد ، فاللغة تعينه على السفر والاقامة التي تسمح له بالحصول على معلومات مباشرة عن أحوال التعليم وأوضاع وظروف البلد عامة ، وكما تمكنه من تجميع المصادر الأولية للمعرفة نتيجه لزيارة المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى التي تهمه ، كما تمكنه هذه الأقامة من التعرف على طبيعة البلد وتقاليده وعاداته . ومن المهم أن تمتد الاقامة إلى وقت مناسب فلا يكفي الزيارة القصيرة للبلد التي تمتد إلى اسبوع أو أسبوعين ، إنما يجب أن تمتد الزيارة إلى شهر أو عدة شهور ، ومن الأفضل أن تمتد الزيارة على الأقل عام كامل حيث يشاهد طالب التربية المقارنة الزائر كل المناسبات والظروف التي يمر بها العام الدراسي ، وكيف يستفاد من المبنى المدرسي في العطلات الصيفية مثلا ، أو يقف علي الظروف المناخية المتغيرة وأثرها في اليوم المدرسي ، وهذا لا يتم معرفته بمثل هذه التفاصيل إلا إذا كانت الزيارة على طول العام الدراسي.

وقد يكون من الأفضل أن يقوم طالب التربية المقارنة بالعمل في وظيفة

٢٤- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥-٣٦.

تدريسية في البلد الذي يريد دراسته . فاقامته الطويلة ومعرفته المباشرة بالنظام التعليمي أثناء العمل تتيح له فرصة أفضل للحصول على البيانات والوافية المطلوبة والاتصال المباشر بالأوضاع والمشكلات التربوية التي يريد التعرف عليها.

وكذلك ينبغي أن يزور كل أنواع التعليم أو المدارس التي يدرسها أو النظام التعليمي الذي يركز عليه في دراسته ، بحيث تتم الزيارة في أوقات مختلفة ، أن تشمل زيارته عينة ممثلة للمدارس المراد دراستها ، ولا ينبغي أن يتقيد في زيارته بالاساليب الروتنية ، أو الشكليات التي قد تضفي علي الزيارة صبغة مصطنعة ، بحيث تصبح معظم المدارس التي تمت زيارتها كانت هي المدارس المختارة من قبل المسئولين في الدولة ، ومن ثم لم تكن اختيارها عشوائي ، وقد تكون هناك ملامح واعتبارات ، وتوجه معين قد يفرضه المسؤولين في الدولة علي الزائر . تلك هي بعض الجوانب التي يجب أن تؤخذ في الحسبان.

٣ - الموضوعية (الدراسة العلمية):

معرفة اللغة والاقامة في البلد ليسا كافيين للحصول على بيانات دقيقة وموضوعية تتصل بنظام التعليم واطاره الثقافي والاجتماعي ، وإنما يجب أن يضاف إليهما عنصر ثالث وهو أن يكون الدارس غير متحيز للنظام التعليمي الذي يدرسه أو نظام التعليم في بلده بسبب عقائده أو مفاهيمه الشخصية . فيجب ألا يتاثر بأفكاره الخاصة عن نظامه التعليمي أو الأفكار التربوية السائدة في بلده عند الحكم علي الأفكار أو الأوضاع التربوية في البلد الذي يريد دراسته. ان الدراسة العلمية يجب أن تكون موضوعية.

وإن أعدى أعداء العلمية في الموضوعات الاجتماعية والتربوية هو هذه النظرة الشخصانية:[٢٧] إذا أردنا أن نضع علوم الاجتماع والتربية في نفس مستوى

٢٧) - محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق، ص ٣٧.

العلوم الطبيعية فيجب أن تتخلص من الحكم الشخصي أو النظرة اللاموضوعية الى القضايا التي تبحثها هذه العلوم. على أننا يجب أن نتوقع أن عمليات التقييم التي تتطلبها دراسة التربية المقارنة تحتاج - سواء رضينا أو لم نرضى - لدرجة كبيرة من الحكم الشخصي القائم على مفاهيم أو قيم خاصة بالدارس أو نظامه التعليمي والفلسفة التي وراء هذا النظام والتي تجعل من النظام الذي ينتسب إليه نموذجا أو قياسا في الحكم على النظم الأخرى.

لذلك فقد يبدو من الضروري أن يكون الدارس محايداً عند النظر إلي النظم التعليمية الاجنبية . ولكن حيث لا يتيسر ذلك - غالبا ما لا يتيسر - نتيجة لالتزام الدارس لنظام أو فلسفة معينة ، فيجب أن يوضح الدارس عند تقييمه لنظام تعليمي معين نوع التزامه والايديولوجية أو وجهة النظر التي يدين بها والتي في ضوئها يقيّم النظام التعليمي الذي يدرسه . وقد تكون النتائج التي يصل إليها غير مرضية أو قد تقابل بغير قليل من الاعتراض . إلا أن هذا الشكل في حد ذاته مساهمة هامة للتربية المقارنة ، وهو في نفس الوقت لا يتنافى مع المبادئ العلمية لأن التقييم قد تم في ضوء قيم ومبادئ وضعت أساسا أو معيارا لعملية التقييم. إلا أن الذي يجب ألا نتسامح فيه هو أن يتحيز دارس التربية المقارنة في جمع بياناته أو معلوماته أو في عرضها ، أو يكون متحيزا في زياراته أو وصفه لبعض الأحوال أو الظروف وأغفاله عن قصد جوانب أخرى بما يجعل الصورة التي يقدمها غير صحيحة والنتائج التي يصل إليها غير صادقة.[٢٦]

---

٢٦) - المرجع السابق، ص ٣٨.

مصادر التربية المقارنة:

ينبغي على الباحث في ميدان التربية المقارنة شأنه شأن الباحث في الميادين الأخرى أن يميز بين المصادر الأولية والثانوية ، والمصادر المعينة الأخرى ، أما المصادر الأولية فقد جرت العادة على تمييزها بأنها المصادر التي تعتمد على المشاهده العينية ، ولكن في التربية المقارنة ليس هذا التمييز صحيحا دائما ، ويمكن القول بأن المصادر الأولية في التربية المقارنة تعني المصادر التي تعتبر معالجة علمية شاملة منظمة وكاملة للموضوع ، ومن أمثالها تقارير اللجان التعليمية والتقارير الرسمية التي تصدرها الوزارات أو المصالح الحكومية ومحاضر جلسات اللجان أو المؤتمرات أو الندوات أو المجالس المتخصصة والعامة والتشريعية والقوانين والنشرات والقرارات .

أما المصادر الثانوية فتشمل الكتب والمطبوعات والملخصات وما يشبهها من المواد التي تعتبر من الدرجة الثانية . وهذه المواد ينبغي أن يحترس منها الباحث في التربية المقارنة لما قد يتعرض لها من مزالق ما لم يكتب بعناية منها ، وينبغي أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارسو النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه أهله عنه حتى يحقق نوعا من التوازن في الأحكام والتعميمات.

وهناك نوع آخر من المصادر يهم دارسي التربية المقارنة وهو ما يطلق عليه المواد المعينة وهي تتمثل في الكتب والمقالات والمطبوعات التي لا تتعلق بالتربية مباشرة ، ولكنها تتصل بها في جانب أو أكثر من جوانبها فالكتب التي تتناول الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية لها أهميتها في الدراسات المقارنة لأنها تلقي الضوء على الأبعاد المختلفة للمشكلة وتعطي لهذه الأبعاد معنى مفهوما وواضحا .

ويمكن أن نوضح المصادر على النحو التالي:

أولا: المصادر المدونة :

<u>المصادر الأولية:</u>

هي تلك المصادر والمراجع الي قام بتدوينها وتنظيمها ونشرها نفس الجهة التي قامت بجمعها بعد الدراسة والبحث . ومن هذه المصادر التشريعات والقوانين التي تصدرها الدولة في شئون التعليم ، والتقارير التي تعدها لجان الدراسة المختلفة التي تشكل لبحث مشكلة ما أو قضية معينة ، والتقارير والنشرات والرسمية ، والإحصاءات التي تقدمها وزارات التربية والتعليم عن أعداد التلاميذ والمدارس وغيرها ، أو الوثائق الرسمية .

كما تشمل هذه المصادر البيانات الخاصة بالتعداد الشامل لنواحي العملية التعلمية ، كما يمكن اعتبار الابحاث والدراسات التي تقوم بها أجهزة البحوث في الجامعات أو مؤسسات البحث الاجتماعي والتربوي والمقالات المتخصصة عن نظام تعليمي داخل دولة ما هي بمثابة مصادر أولية.

كما تنشره المؤتمرات من توصيات وبحوث خاصة بنظام التعليم في الدولة المراد دراستها .

ويمكن أن يكون الشخص الذي عايش أحداث معينة وكتب عنها أو تحدث إلينا عن هذه الوقائع والمواقف مصادر أولية ، وذلك بضمان حياد الراوي ، وعدم تأثره بالأحداث التي يرويها (تأثره سلبا أو ايجابا) وضمان الحيدة ، وحضور الذهن .

<u>المصادر الثانوية:</u>

وهي تشمل الكتب أو مجموعات المقالات أو القراءات وكل ما أخذ من مصادر أولية بقصد تجميعها أو تبسيطها أو تصنيفها أو إعادة إخراجها . ومن الواضح أن المصادر الثانوية تكون طريقا سهلا للحصول على البيانات والمعلومات

عن النظم التعليمية وإطاراتها ، إلا أن طالب التربية المقارنة يجب أن يكون حذرا عند استخدام هذه المصادر التي تخضع في صدقها أو شمولها أو حيادها إلى شخصية كاتبها والمبادئ والأفكار التي يدين بها . كما أنها تكون معرضة لعدم الدقة في نقل بياناتها ، أو إلى أخطاء في الطباعة أو التحليل . لذلك فمن المهم لطالب التربية المقارنة أن يتأكد من صدق المصدر ودقة البيانات فيه ، وعليه ألا يأخذ البيانات من هذه المصادر كحقائق مسلم بها ، فقد تكون البيانات غير دقيقة ، وأن يكون قد أصابها النقص والقصور بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ، وفي جميع الأحوال فعليه أن يخضع البيانات التي تقدمها هذه المصادر للتحليل والنقد والمراجعة المبنية على الفهم وحسن التقدير وألا يستعمل أي مادة أو بيانات يظن أنه ينقصها الدقة ويجانبها الصدق والحقيقة.[٢٧]

وقد تكون مراجع اليونسكو عن الدول – وخاصة دول العالم الثالث – مصادر ثانوية ، حيث أن المعلومات التي تقدم قد يجانبها الدقة ، في شكل من المبالغة إذا ما ظنت الدول التي تقدم هذه الإحصاءات أن هناك عائدا قد يقدم إليها في شكل قروض ومنح ، مقدرة على أساس عدد التلاميذ والجداول الإحصائية المبينة في التعليم ، أو قد تكون هناك أغراض أخرى تجعل بعض الدول تقلل من عدد التلاميذ والمعلمين والإحصاءات بغرض بجعلها لا تقد اسهامات مالية مبنية على أساس كم التعليم فيها ولهذا يجب أن تكون المصادر الأولية الحقيقية هي التي تظهر في سجلات وزارة التربية والتعليم بالدولة المراد البحث فيها ودراسة نظامها التعليمي.

---

٢٧) – محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق ص ٣٩.

مصادر مساعدة (مُعينة):

المصادر المساعدة هي الكتب والادبيات والمقالات والبحوث وغيرها من المطبوعات التي لا تعالج مباشرة موضوعات التربية ، ولكنها تساعد الدارس على فهم الإطار الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي الذي يحيط بالموضوعات أو المشكلات التربوية . فالبحوث والدراسات والكتب والمقالات وغيرها من المطبوعات التي تعالج موضوعات تختص بالثقافة أو الاجتماعي أو الاقتصاد أو التاريخ أو السياسة أو البيئة أو الجغرافية في بلد معين تعطي ضوءا على الأوضاع التربوية في بلد معين والمشكلات التي تعترض النظام التعليمي فيه كما تعطي الدارس فهما أوسع وأعمق لطبيعة هذه الأوضاع والمشكلات وقدرة أعظم على وضع تفسيرات وحلول لها [٢٨].

ويمكن أن تستخدم الأغاني ، والأمثال الشعبية ، والقصص والأساطير ، والحكم والأشعار في فهم وتفسير الشخصية أو الاتجاه العام الذي يظهر بعض جوانب الشخصية أو الطابع القومي للشعب الذي تقوم بدراسته ، ومن ثم تعتبر هذه المصادر معينة ومساعدة للكشف على بعض نواحي لفهم مواقف وتصرفات في حياة هذا الشعب ، وهي بذلك تقدم اسهاماتها كمصادر مساعدة في فهم النظام التعليمي ، وقد تفسر مسلكا من المسالك التي لا نستطيع فهمها إلا نفسيا من خلال طابع الأمة التي ندرسها.

وإذا لم تكن جميع هذه المصادر قادرة على الوفاء بما يحتاجه طالب التربية المقارنة من بيانات ومعلومات ، فعليه أن يحصل عليها بنفسه مباشرة عن طريق الملاحظة أو المقابلة وتسجيل ما يلاحظه أو اطلع عليه خلال المقابلة. وسوف نتناول هذه النقطة عند الحديث عن الزيارة.

---

٢٨) – المرجع السابق ، ص ٤٠.

ثانيا: المقابلة الشخصية والزيارة:

بالنسبة للمقابلة الشخصية يجب أن يوضع لها معايير وحدود بحيث تجري في جو مناسب ، وأن يقوم بها الدارس بنفسه أو من ينوب عنه ولكن ينبغي أن تتم بأسلوب واحد بشكل يكاد يكون مقننا ، أو موضوعي ، حتي لا تكون هناك اختلافات في الاجابة قد ترجع إلي طريقة مقابلة الباحث للشخص المراد معرفة البيانات منه.

كما ينبغي أن تكون معدة - المقابلة - إعداد جيد حتي تحقق الغرض المنشود منها ، وإذا لم يجري الباحث بنفسه المقابلات الشخصية ، فعليه أن يدرب باحثي الميدان بطريقة موحدة بحيث يستخدموا أسلوبا واحدا في المقابلة وطريقة التحدث والعرض.

ويحصل الدارس علي المعلومات عن طريق إعداد استبيان وتطبيقه على من يريد أن يحصل منهم على بيانات أو معلومات . ومن المهم جدا عند استخدام هذه الأداة للحصول على بيانات أن يخضع الأداة للشروط العامة التي يجب أن تتوفر فيه لتعطي بيانات دقيقة وصحيحة . وفمن المهم مثلا أن يراعي فيه حسن الصياغة والوضوح وأن تتناسب مع مستوى تعليم الأفراد المراد مقابلتهم . . ومن المهم أيضا اختيار الأفراد الذين سيطبق عليهم الاستبيان أو يرسل إليهم وفقا للهدف منه ونوع البيانات التي يراد الحصول عليها . ومن المهم كذلك أن يوضح الباحث الهدف من جمع البيانات وأن يعطي الأفراد الذين سيملأون الاستبيان القدر الكافي من الأمان بحيث يوضح لهم أن الهدف من هذا الاستبيان هو خدمة البحث العلمي ولن يستخدم في أغراض أخرى ، وستكون البيانات المعلومات التي سوف يدلون بها سرية ، وخاصة. كما أن أداة البحث وهي الاستبيان يجب أن يخضع للتحكيم لضمان الدقة ، والصدق والثبات.

- ومن حيث الزيارة:

فإن جمع البيانات من طريق المصادر المكتوبة (المطبوعة) لا تكفي للحصول علي صورة صادقة وعميقة عن النظم التعليمية والأطر الاجتماعية والثقافية التي تحيط بها وتساهم في تشكيلها وتكوين فلسفاتها واتجاهاتها ومشكلاتها . فهذه المطبوعات لا يمكن أن تعطي الانطباعات والتأثيرات الشخصية التي يستطيع أن يحصل عليها الدارس من طريق الزيارة والاقامة والاتصال المباشر بالنظام التعليمي والأطر المحيطة به . والناس تزور المدارس أو مؤسسات التعليم لأسباب كثيرة ، أما بالنسبة لطالب التربية المقارنة فإن هناك قواعد معينة للزيارة يجب أن يتبعها لكي تحقق الزيارة الغرض منها بشكل كامل . فمن المهم أولا أن يتأكد طالب التربية المقارنة أنه قد أخذ صورة كاملة عن أنواع المدارس المختلفة في البلد التي يزوره ، رغبة في دراسته، فعليه أن يزور أكثر من مدرسة لكل مرحلة أو نوع من التعليم. كأن يزور مدارس للحضانة أو رياض الأطفال ومدارس ابتدائية وثانوية وكليات جامعية وغير ذلك . وأن يزور مدارس للبنين والبنات ، ومدارس في الريف وفي الحضر . فالانطباع الذي قد يأخذه الدارس من زيارة مدرسة حديثة في مدينة كبيرة لايمثل واقع المدارس العديدة الموجودة في القرى . وإذا كان التعليم الأهلي يقوم بدور ملموس في تقديم الخدمة التعليمية فمن المهم ألا يزور الطالب المدارس الحكومية فقط وإنما عليه أن يزور أيضا بعض المدارس التي يديرها الأفراد والمؤسسات الأهلية أو الدينية وغيرها .

ومن الضروري أن يعد برنامج للزيارة يحدد فيه أنواع المدارس التي ستزار ومواعيد هذه الزيارات . ودائما ما يحدد هذا البرنامج بالاتفاق مع المسئولين عن التعليم في البلد الذي سيزوره الطالب . لذلك فمن المهم أن يوضح الطالب الزائر للمسئولين عن التعليم أنواع المدارس أو المؤسسات التربوية التي يرغب في زيارتها ويجب على الطالب أن يعرف أن المسئولين عن التعليم في أي بلد

- والذين يعدون برنامج الزيارة - يحاولون دائما أن يخرج الطالب بأفضل أنطباع عن مدارسهم أو مؤسساتهم التعليمية وذلك بأن يدرجوا في برنامج الزيارة أفضل ما لديهم من نماذج للمدارس أو المؤسسات مما قد يعطي الطالب انطباعا يخالف حقيقة واقع التعليم ومؤسساته.

ولما كانت عملية جمع البيانات والمعلومات عن بلد معين بمثابة بداية لعمليات المقارنة ، فيجب ملاحظة أن تكون البيانات التي تجمع عن بلد أخر قابلة للمقارنة ، بمعنى أن يكون نظام جمع البيانات واحدا في البلدين أو البلاد التي سيتم بينها عمليات المقارنة. فإذا زار الطالب نوعا من المدارس في بلد معين فعليه أن يزور نفس النوع من المدارس في البلد الاخر. فإذا زار مدرسة ابتدائية حكومية في بلد فعليه أن يزور مدرسة ابتدائية حكومية في البلد الآخر. فلا يمكن أن تتم المقارنة الصحيحة عن طريق زيارة مدرسة ابتدائية في بلد ومدرسة ثانوية في بلد آخر. إن عمليات المقارنة العلمية يحتاج إلي تثبيت للعوامل المختلفة والمتغيرات التي تؤثر في الظاهرة ، فيما عدا المتغير الذي يراد مقارنته ، كما يجب أن يراعي الباحث عوامل أخرى في عمليات المقارنة ، فال ينتظر من الباحث أن يزور مدرستين فقط في بلد تعداده نصف مليون ويقارن ما رآه في هاتين المدرستين بما شاهده من زيارة مدرستين في بلد آخر تعداده ٢٠٠ مليون ، وإنما يجب أن يتناسب عدد المدارس المزارة بحجم هذا البلد وسكانه.[٢٩]

ويجب مراعاة عوامل أخرى كثيرة عند وضع برنامج الزيارة قد تبدو تافهة ولكنها قد تؤثر كثيرا على نجاح برنامج الزيارة ، وقد تهدر كثيرا من وقت وجهد الباحث ، إذا لم يأخذ هذه الجوانب في الاعتبار ، فيجب مثلا أن يلاحظ مواعيد الاجازات المدرسية أو العطلات الرسمية ، فقد يذهب الطالب لزيارة بلد في موعد معين فيجد المدارس معطلة ، أو يجد المسئولين في أجازة ، أو قد يذهب في وقت لا

---

٢٩) - محمد سيف الدين فهمي ، المرجع السابق ، ص ٤٢.

تسمح حالة الجو فيه للباحث بزيارة خارج المدينة.

ومن الضروري أن يعد برنامج الزيارة بحيث يسمح بالوقت الكافي للزيار بما يتيح للطالب فرصة أن يلاحظ ويتابع سير العمل في المدرسة ومقابلة المسئولين والقائمين بالعمل فيها ومناقشتهم ، ويفضل أن يقضي الباحث الزائر يوما كاملا في المدارس التي يزورها ، بحيث يتعود الباحث على جو المدرسة وأن تتعود المدرسة علي الباحث ويبدأ مجتمع المدرسة في قبوله كعضو فيها . هذا بالاضافة إلى الفرصة الطويلة التي تتاح للدارس في مراقبة وملاحظة وتدوين العمل اليومي في المدرسة وفي مختلف مجالات النشاط.

ومن المهم أن يصرف الباحث بعض الوقت والجهد قبل إجراء الزيارة في إعداد جميع الأسئلة والنقاط التي يريد أن يستوضحها أو يسجلها ، إلا أنه يجب التنبيه علي ألا يتبع الطالب الزائر أسلوب توجيه السؤال ثم تدوين الاجابة عند إجراء عمليات المقابلة مع المسئولين أو المدرسين . وإنما يجب عليه أن يدير الحديث بلباقة ويسر بحيث يستطيع أن يجمع جميع الملاحظات علي النقاط التي يريد أن يستوضحها أو الأسئلة التي يريد جوابا عليها دون أن يشعر محدثه أنه يقوم باستجوابه . فإن موقف السؤال والاجابة غالبا ما يضايق المجيب ويمنعه من الاسترسال في الحديث في تلقائية مما قد يفتح نقاطا أو يثير قضايا على درجة كبيرة من الأهمية للباحث .

ومن المهم أيضا أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته ولكن يحسن أن يتم ذلك مباشرة بعد الزيارة قبل أن ينساها أو تختلط عليه ، وأن يسجل كل التفصيلات فكثيرا ما تكون هذه الأشياء الدقيقة أكثر أهمية بالنسبة لدراسة التربية المقارنة من العموميات وعلى الباحث أيضا إذا سمحت له الزيارة أن يشارك في مختلف أوجه النشاط بالمدرسة التي يزورها رياضيا واجتماعية وثقافيا وأن يأخذ وجباته في المدرسة إذا كانت تقدم وجبات غذائية كلما أمكن ذلك . فإن هذه

المشاركة تعطيه فرصة فريدة للاطلاع على حقيقة الأوضاع والمشكلات بالمدرسة.

وأخيرا فمن المهم أن يتصل الدارس اتصالا مستمرا بأفراد كثيرين في البلد الذي يريد دراسة نظامه التعليمي ، وألا يقف عند الاتصال بالمسئولين عن التعليم فيه ، فإن هذا الاتصال يعطيه انطباعات عن جوانب هامة في المجتمع لا تعطيها له زيارته لمؤسسات التعليم ، وهي انطباعات قد تفيده فائدة أعظم في فهم وتحليل وتفسير التنظيمات التربوية في البلد الذي يزوره.[٣]

مشكلات وصعوبات الدراسة في التربية المقارنة:

تواجه الباحثين والدراسين في التربية المقارنة عدة مشكلات يتعلق معظمها بطبيعة الدراسات المقارنة ومن أهم هذه المشكلات:

١ - مشكلة جمع المعلومات الموثوق بها:

على الرغم من أن هذه المشكلة ليست مقصورة على التربية المقارنة وحدها فإنها تمثل صعوبة أكثر بالنسبة لها بصفة خاصة لأنها تتعلق بجمع معلومات من دول ومجتمعات مختلفة . ونظرا لأن دقة المعلومات والثقة بها تعتبر مسألة حيوية في الدراسات المقارنة لما يترتب عليها من تفسيرات ومقارنات ونتائج كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات بأكثر من طريقة.

فيجب أولا التحقق من مصدر المعلومات ومدى دقته ودرجة الوثوق به ، كما يجب التحقق من المعلومات نفسها ومدى صحتها وتطابقها مع ما هو معروف وتماسكها الداخلي وعدم تعارضها أو تحيزها . كما يجب أيضا مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات وإنها لا تستهدف الدعاية أو أن الإحصاءات غير دقيقة أو معروضة بطريقة غير أمينة أو بطريقة مغلفة.

٣) - محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق، ص ص ٤٣-٤٤.

٢ – مشكلة وضع أساس موضوعي موحد للمقارنة:

لا شك أن المقارنة تكون جادة وصادقة إذا قامت على أساس موضوعي موحد للمقارنة ويأتي في مقدمة ذلك توحيد دلالة المصطلحات .

فالمصطلحات قد تختلف مدلولها من دولة لأخرى ، فالتعليم الأولي مثلا أو التعليم الثانوي قد يختلف مدلوله وتسميته من دولة لأخرى ، والمدارس العامة في انجلترا هي اسم يطلق على المدارس الخاصة أي أن الاسم على عكس المسمي وغير ذلك من الاسماء والمسميات مثل النظم المركزية أو اللامركزية أو المنهج المدرسي أو المقررات وحتى المعلم الذي يقوم بالتدريس ، وغيرها من المصطلحات.

وعند مقارنة التحصيل بين الطلاب في النظم التعليمية المختلفة يجب التأكد من أن المقارنة تتم بين طلاب من نفس المواصفات حتى تكون المواصفات صادقة ، ويجب أن تأخذ في الاعتبار المرحلة التعليمية نظرا لاختلاف بداية ونهاية المراحل التعليمية من دولة لأخرى ، كما يجب أن نأخذ في الاعتبار أيضا الطريقة التي يختار بها تلاميذ المرحلة ، لأن طريقة الاختيار تحدد بالطبع نوعية التلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم . ففي نظام للتعليم يقوم القبول فيه على أساس المنافسة الشديدة بحيث لا يقبل فيه إلا صفوة المتقدمين لا يمكن مقارنة تحصيل تلاميذه بزملائهم في تعليم ثانوي يقبل فيه كل التلاميذ دون اختيار أو شروط.

كما يجب أن نأخذ في الاعتبار أيضا ما إذا كانت عينة التلاميذ تضم البنين والبنات معا أم أنها مقصورة على أحد الجنسين ، فلا تجوز المقارنة بين تلاميذ كلهم بنون بتلاميذ آخرين خليط بين البنين والبنات ، وهكذا بالنسبة لاعتبارات كثيرة.

ويجب أيضا أن نأخذ في الاعتبار أغراض النظم التعليمية والأسس التي قامت عليها والفلسفة التي تستند إليها . فقد تتشابه أسماء المنظمات التعليمية

لكنها تختلف جوهريا في الغرض والفلسفة والأساس الذي تقوم عليه . إن اختلاف الأغراض والأسس التي تقوم عليها النظم التعليمية تمثل صعوبة حقيقية في الدراسات المقارنة نظرا لاختلاف الفروض التي تعمل النظم التعليمية وفقا لها . ولهذا تهتم الدراسات المقارنة بتحليل الممارسات التعليمية في ضوء الإطار الثقافي لها والأغراض التي تخدمها وتجنب التسرع في عمل مقارنات غير صحيحة [٣١].

٣ - مشكلة التعميم:

هناك مشكلة أخرى تتعلق في الدراسات المقارنة بمجال التربية ففي دراسة النظام الامريكي للتعليم مثلا يصعب جدا الوصول إلي تعميمات عامة بشأنه ، نظرا لاختلاف الممارسات التعليمية بين الولايات وتقويمها وتعقدها ، وبالمثل يجب التحذير من التبسيط الشديد .

ونجد أنه من الصعب أيضا في دراسة التربية المقارنة عندما نخرج بنتائج علي مدارس معينة أو نظام تعليمي قد درسناه ، يصعب تعميم نتائج بالبحث بحيث تنسحب على جميع مدارس القطر الذي ندرس نظامه التعليمي ، ومن ثم فإننا نرى كثير من الباحثين يخرجون نتائجهم وهم يتحوطون في قولهم "في حدود عينة الدراسة" فإن التعليم له خصائص ... ويذكرون نتائجهم في حدود دراستهم وعينة البحث .

ومن ثم فإن التعميم يخل بمصداقية البحث العلمي ، ومن ثم إذا ما تمت دراسات متشابه بنفس الطريقة على نطاق أوسع وباستخدام عينات أكبر ومجال للدراسة أوسع يمكن عندئذ تعميم النتائج والحكم على الظاهرة في صورة سمات عامة وحقائق ثابته.

---

٣١) - محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ٣٢-٣٣.

٤ - مشكلة اختيار موضوع ومجال الدراسة:

هنا مشكلة أخرى في الدراسات المقارنة تتعلق باختيار النظم التعليمية ، فأي النظم التعليمية تختارها للمقارنة؟ وهنا يجب أن نشيرإلي الأساس في الاختيار ، يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقارنة .

فإذا كان هدف المقارنة هو التطوير والإصلاح ، فإنه يجب الاستعانة في المقارنة بالدول المرجعية أي الدول المتقدمة ، وذلك من أجل الاستفادة بخبراتها واكتساب مواقف يمكن تطبيقها وإصلاح نظم التعليم في نظامنا التعليمي.

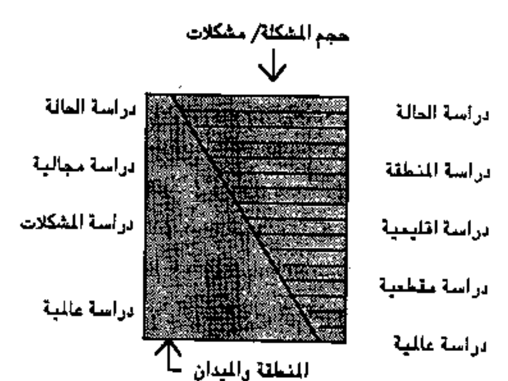
وإذا كانت الدراسة الهدف منها دراسة العلاقة بين الدولة والدين مثلا فمن البديهي استبعاد دول الكتلة الاشتراكية من المقارنة وكذلك إذا كان الهدف من المقارنة هو استطلاع الواقع وتشخيص المشكلات التعليمية ، فمن الممكن أن نتناول الدول المتشابه في واقعها الاجتماعي والثقافي والتاريخي ، ويمكن أن ندرس دول العالم الثالث أو بعض الدول العربية مثلا.

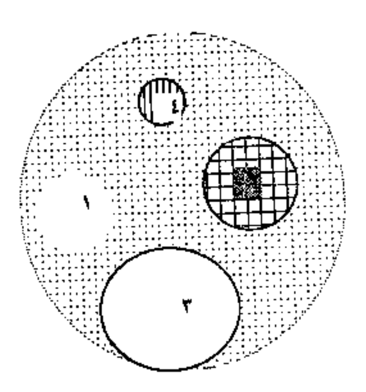
إذن المشكلة التي تواجه دارس التربية المقارنة هو أهمية تحديد الهدف من المقارنة ، فسهل عليه اختيار الدول ، وإن أخفق في ذلك فتصبح هناك تناقضات في الدراسة ، لا تتسق والهدف الذي تنشده المقارنة.

٥ - مشكلة الذاتية (التحيز):

سبق أن أشرنا إلي هذه النقطة عند الحديث عن وسائل التربية المقارنة ، ومنها الموضوعية ، وهي في حقيقة الأمر مشكلة تظهر في عدم استطاعة الشخص أن يتخلص من ذاتيته ، وهي مشكلة يقع فيها الباحث ، فعلى الرغم من التأكيد المستمر على الالتزام بالموضوعية والحقائق المجردة فإن الباحث قد يتخلى عن ذلك بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيزه الديني والسياسي أو الاجتماعي ، بل أن تفسيراته المقارنة قد تتلون بهذا التحيز دون شعور منه .

ميدان التربية المقارنة:





١ - دراسة المجال /منطقة ٢ - دراسة المشكلات/اقليمية
٣ - دراسة عالمية ٤ - دراسة الحالة

من العرض السابق يتضح لنا أن ميدان التربية المقارنة يشمل

١ - الجانب المقارن

٢ - جانب المجال أو منطقة الدراسة.

وهي تختلف من حيث طبيعة المشكلة ، ومجالها الجغرافي.

ففي الشكل السابق (شكل ٢) تظهر أبعاد المقارنة في كل دراسة ،ومن حيث الميادين ، فإنها تزداد اتساعا وفق لطبيعة المشكلة ، فهي تتراوح من حيث كونها ، دراسة حالة ، إلي شمولها البعد العالمي.

ومن ثم فإن المجال ، وحجم المشكلة (أو عدد المشكلات)المراد دراستها) ، يوجد بينهما علاقة عكسية ، وهذا ما يوضحه شكل (١).

أي أن كلما كانت منطقة الدراسة أصغر كلما زادت القضايا والمشكلات

التي يتعرض لها الدارس بالبحث والتناول. وكلما زادت واتسع المجال الجغرافي اقتصرت الدراسة علي قضية واحدة أو جزء من مشكلة يتم تناولها على مستوى عالمي.

- يشير بيريداي إلى أنه على الرغم من وجود اتفاق عام على ما تتضمنه التربية المقارنة فإن هناك اتفاقا تاما على أن التربية ميدان المقارنة يمكن أن يقسم إلي مجالين:

- الدراسة المجالية (المنطقة) Area Study
- الدراسة المقارنة Comparative Study

وتقوم الدراسات المجالية بتناول نظام التعليم في بلد واحد أو أقليم واحد ، وتكوّن هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة.

أما الدراسات المقارنة فتكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أو عدة بلاد. وتعتبر الدراسات المجالية أو المنطقة أساسا للدراسات المقارنة وتدريبا عليها . وسنشير إلي ذلك بالتفصيل عند الحديث عن الدراسات المجالية والمقارنة فيما بعد.

ويبدو أن هذا التقسيم هو تقسيم بيريداي نفسه لانه يتمشى مع مراحله الأربع التي حددها للطريقة المقارنة .

فالمرحلتان الأوليان تتعلقان بالدراسات المجالية والمرحلتان الأخريان تتعلقان بالدراسات المقارنة . ويقول "سيولتون" إن تقسيم أو تصنيف بيريداي للدراسات المجالية والمقارنة مستخدم في دراسة الجغرافيا مما يدل على تأثر بيريداي بعلم الجغرافيا السياسية ، وقد سبق أن أشرنا إلي ذلك في تعريفه للتربية المقارنة بانها الجغرافيا السياسية من منظور عالمي.

ويعاب على هذا التقسيم عدم الوضوح في مسمياته ، ففي الوقت الذي يصف فيه أحد المجالين "بالمقارنة" يسقطها عن المجال الاخر على الرغم من وقوعه

في نفس الميدان ، ومن ناحية أخرى فإن هذا التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولا يساعد على تفهم واقع ميدان التربية المقارنة بأبعاده المختلفة . ولذلك يميل بعض الباحثين إلى تقسيم ميدان التربية المقارنة إلى الميادين التالية[٣٢]:

١ – دراسة الحالة Case Study

ويقصد بها دراسة شاملة لنظام واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لها دراسة الأساس التحليلي الذي يشرح ، ويفسر النظام التعليمي في إطاره الثقافي التي هو عليها.

٢ – الدراسة المجالية Area Study

ويقصد بها هنا غير المعنى الذي يقصده بيريداي ، إذ تكون الدراسة المحلية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية في منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم في البلاد العربية مثلا أو في أوربا الغربية أو في أوربا الشرقية أو في أمريكا اللاتينية أو يكون شاملا لدول تتماثل في اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم في الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم في الدول المتقدمة أو الدول النامية وغير ذلك .

٣ – الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات Problem Study

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة في أكثر من بلد واحد يكون في مقدور الباحث ، كدراسة التعليم الابتدائي أو الثانوي مثلا في بلدين أو دراسة نظم الامتحانات والنقل أو البرامج والمناهج لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات القومية أو تعليم الفتاة أو مشكلات التسرب أو الفاقد في التعليم وغير ذلك من المشكلات العديدة التي يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقطعية من عدة بلاد تختار في ضوء اعتبارات أهداف البحث .

---

٣٢) – محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٧.

٤ – الدراسة العالمية: Global Study

ويقصد بها الدراسة العالمية التي تقوم بها عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمي . وهذا النوع من الدراسة بالطبع ليس في مقدور باحث واحد القيام به وإنما يتطلب تضافر جهود ضخمة كثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم في شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسات مجموعة محددة من الباحثين لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين . وقد تعتمد مثل هذه الدراسات علي استبيانات واستطلاع رأي ، ترسل إلي الدول المختلفة أو بيانات معينة عن موضوع معين يطلب من الدول تقديمها ، ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به اليونسكو سنة ١٩٧٠ من دراسة عالمية عن خفض الفاقد في التعليم وما قام به المكتب الدولي للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن النقص في معلمي التعليم الثانوي وغير ذلك.

الفصل الثاني

مراحل التربية المقارنة و مناهجها

سبق أن أشرنا إلى أنه من الصعب تتبع البداية الأولى للدراسات المقارنة ، وقد درج دراسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى ثلاث مراحل متميزة اتسمت كل مرحلة بسماتها الاساسية وروادها ومناهجها الخاصة ، وسنحاول أن نعرض لتطور التربية المقارنة ومناهجها في ضوء المراحل التالية:

١ – مرحلة النقل والاستعارة أو المنهج الوصفي.

٢ – مرحلة القوى والعوامل الثقافية أو المنهج التاريخي.

٣ – مرحلة المنهجية العلمية أو المنهج العلمي.

يمكن أن نقدم في المرحلة الأولى دور العرب وإسهاماتهم في تطور التربية المقارنة ، وإن كانت في المرحلة قبل المنهج الوصفي ، فإن ذلك يوضح لنا الصورة التي أخذتها التربية المقارنة في بلادنا.

ففي العالم العربي قد ازدهرت دراسة الوصف لنظم الحياة في البلاد الاجنبية في العصر العباسي ، عصر الازدهار العلمي بالشرق ، فقد تحقق للعرب والمسلمين في هذا العصر تحت حكم العباسيين في المشرق وتحت حكم الأمويين في المغرب ، من المال والوقت ومن الاستقرار ما دفعهم إلى السير في طريق العلم والحضارة فانطلقوا يجوبون الآفاق بحثا عنها ، ويسجلون انطباعاتهم عن البلاد التي زاروها في مؤلفات قيمة تركوها لنا.

وقد كانت فريضة الحج حافزا على الرحلة والانتقال ، لزيارة البلاد المقدسة ولذلك كانت مؤلفات المغاربة والأندلسيين منهم بصفة خاصة ، أكثر من مؤلفات

المشارقة في هذا المجال ، وذلك لطول المسافة التي كانوا يقطعونها لأداء فريضة الحج ، ولكثرة البلاد التي يمرون بها وينزلون فيه ، وكانت انطباعاتهم عن تلك البلاد التي يمرون بها ذات قيمة عظيمة وذلك لأن بلاد المشرق ظلت طوال ذلك العصر محط آمال المغاربة والأندلسيين ، فقد كانوا يقصدونها للدراسة والاستفادة قبل أن يقصدونها لمجرد المرور بها لأداء فريضة الحج.

ويكفي أن نستعرض هنا بعض أسماء الكتب المؤلفة وأسماء مؤلفيها لتظهر من خلالها القيمة العلمية لها.

- وفيات الأعيان ، لابن خلكان ، القاهرة، ١٢٩٩ هـ
- كتاب الإفادة والاعتبار في الأمور المشاهدة ، والحوادث المعاينة في أرض مصر، لعبد اللطيف البغدادي ، القاهرة ١٢٨٦ هـ
- نزهة المشتاق في اختراق الآفاق ، للادريسي.
- الرحلة المغربية ، للعبدري.
- كتاب البلدان للهمذاني ، الجزائر ١٩٤٩م.
- كتاب المسالك والممالك لابن حوقل.
- المسالك والممالك ، لابن خرداذبه ، ١٨٨٩م.
- مسالك الممالك ، للاصطخري، ١٩٢٧م.
- تقويم البلدان ، لأبي الفداء .
- آثار البلاد ، وأخبار العباد ، للقزويني.
- تحفة الألباب ونخبة الاعجاب ، لأبي حامد الغرناطي.
- أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم ، للمقديسي.
- رحلة ابن جبير.
- معجم البلدان ، لياقوت الحموي.
- تحفة النظار في غرائب الامصار وعجائب الأسفار لابن بطوطة

وأهم ما وصفه هؤلاء -الخاص بالتربية - في رحلاتهم ، المدارس والمساجد ، وهي في الإسلام مؤسسات تربوية ، وحلقات العلم بها ، ومجال العلماء والمكتبات ، وغيرها من مظاهر الحياة العلمية والتعليمية في البلاد التي زاروها.

ولقد تطورت الكتابات بعد ذلك في صورة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ، فرغم ما نجده في بعض الكتب في المرحلة التي أشرنا إليها فنجدها ترتبط بالعقيدة الدينية والسياسية وظروف الحياة عموما ، وبين النظام التعليمي ، فإن هذه الإشارات لم تزد على كونها بداية بسيطة ، أو على الأقل غير منهجية خاصة إذا ماقورنت بما فعله العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون ، الذي تجاوز كونه مجرد عالم من علماء التاريخ والاجتماعي ، اعترف العالم بفضله في هذين المجالين إلي كونه عالما في التربية المقارنة المعدودين ، الذين سبقوا علماء التربية المحدثين بأكثر من خمسة قرون ، في الربط بين نظم التعليم والمجتمعات التي توجد فيها. وبعبارة اخرى إنه بـ"المقدمة" ، يعتبر عالم رائد في علم الاجتماعي والتاريخ والتربية.

ونتحدث هنا عن المراحل المنهجية الواضحة في التربية المقارنة والتي تشمل الثلاث مراحل التالية:

<u>أولا مرحلة النقل والاستعارة (المنهج الوصفي):</u>

تعبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة ويعود تاريخها إلى العقد الثاني من القرن التاسع عشر وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧م عندما نشر "مارك أنطوان جوليان" في باريس كتابه المعروف باسم " خطة ونظرات مبداية عن عمل التربية المقارنة"

ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة ومن روادها الآخرين "فيكتور كازان"

في فرنسا ، و"هوراس مان" و "هنري برنارد" في أمريكا و "ماثيو ارنولد" في انجلترا ، و "أوشنسكي" في روسيا .

وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الاجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المعتقد في تلك الفترة وهي طيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من بلد لآخر . ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والاستعارة . وتركز الاهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم .

وقد تركز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ومن ثم كان منهجها بصفة عامة مقتصرا علي المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة التعليمية دون التعمق في تحليل جذورها وأصولها ، ودون التصدي للتفسير ، أو نقد للنظام أو التعرف على أبعاده وانعكاس بعض القوى والعوامل المؤثره فيه.

وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوى على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلي القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها "جوليان" كما سنرى.

وسوف نتناول علماء تلك الفترة بشيء من الاختصار ، ونعرض لأهم مبادئهم وأفكارهم وجهودهم في مجال التربية المقارنة.[1]

١ - مارك أنطون جوليان:

وبه يبدأ التاريخ العلمي للتربية المقارنة ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها . والذي أهله لذلك ما يشير إليه دارسو التربية المقارنة من منهجه التحليلي المرتب . ويصفة "بيريداي" بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز

١) - سوف يرجع الباحث في هذا الجزء بشكل مباشر لما كتبه ، د. محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١ ، ص ص ٣٥-٤٠.

بالعقلية العلمية . وأن هذا هو الذي جعله يبدأ المرحلة الأولى لدراسة التربية المقارنة ، ويقول "كازاميas Kazamias": إن جوليان كان يعتبر علم التربية المقارنة مشابها لعلم التشريح المقارن ، وقد سبق أن أشرنا إلي ماذكره عنه أن التربية شأنها شأن غيرها من كل العلوم والآداب ، وتتكون من حقائق وملاحظات وأنه من الضروري أن نشكل هذه الحقائق ونرتبها في جداول تحليلية تسمح بتفسيرها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة ، بهذا يمكن أن تصبح التربية علما ايجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة الأهواء .

وقد اتجه "جوليان" وكرس حياته لإصلاح التعليم الفرنسي ، وكان رجلا عمليا ولذا رأى أن يبني خطة في إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة ، ولتحقيق ذلك رأي أن أول ما ينبغي عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا ، وأعد لهذا الغرض استفتاء مشهور . وكان يأمل أن المقارنات المترتبة على هذا الاستفتاء قد تعين الدول المتخلفة على تطوير نظمها التعليمية . وكان "جوليان" معنيا بنشر المعلومات التربوية ولاسيما المعلومات الجديدة المبتكرة منها.

وقد اقترح جوليان أن يجري الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق والكريم في دول مختلفة على أن تنظم الاجابات التي يجمعونها في جداول تجميعية لمقارنتها . واقترح أن يضم الاستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيره هي:

- التعليم الابتدائي.
- التعليم الثانوي الأكاديمي.
- التعليم العالي والعلمي.
- إعداد المعلمين.
- تعليم الفتاة.

- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية.

ولكل قسم من هذه الأقسام أجزاء فرعية عليه أسئلة . وما نشر فعلا من هذه الأسئلة يغطي كلا من القسمين الأول وعدد اسئلته ١٢٠ ، والثاني وعدد أسئلته ١٤٦ سؤلا ، وقد تأثر جوليان في وضع خطته هذه بآخرين من أهمهم "باسيت Basset" فيما كتبه سنة ١٨٠٨ عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة للتربية والتعليم في البلاد الأجنبية.

وكذلك تأثر بما كتبه "بيرشتولد Berchtold" في مقالته عن توجيه وتقديم استفسارات الرحالة الوطنين ومن المؤكد أن جوليان كان على معرفة جيدة بما كتب في هاتين المقالتين.

٢ - فيكتور كوزان(١٧٩٢-١٨٦٧):

كان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا في فرنسا ، كلفته حكومته بدراسة نظام التعليم العام في بروسيا لكي تستفيد منها فرنسا في إصلاح أجهزتها التعليمية . وفي تقريره عام ١٨٣١، وصف كوزان التربية في بروسيا وصفا مباشرا وعبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها ، وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلماني وإدارتها المركزية وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية في تحقيق الأهداف القومية . وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية في كل من فرنسا وأمريكا وانجلترا . وقد بني على أساس تقريره القانون الأساسي المعروف بقانون جيزوت Guizot Law ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي في فرنسا.

وكان كوزان يعتقد أن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين وإنما بتقليد النافع والمفيد لدي الشعوب الأخرى والاستفادة منه مهما كان . وقد عين كوزان وزيرا للتربية في فرنسا عام ١٨٤٠ ، وتقرير كوزان كان ذا طابع وصفي

وكان من أنصار الاستعارة الثقافية المختارة أو المنتقاه ، طالما أن العناصر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقوله إليها . وقد تمثلت طريقة كوزان في خطوات رئيسية ثلاث:

١ - دراسة كل ما يمكن تجميعه من المواد المكتوبة عن النظام التعليمي المراد دراسته.

٢ - زيارة النظام التعليم وملاحظته في بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التي توصل إليها.

٣ - اقتراح ما يراه مناسبا لنظام تعليمي آخر.

٣ - هوراس مان(١٧٩٦-١٨٥٩):

وهو مرب أمريكي زار أوربا مدة ستة أشهر زار خلالها انجلترا واسكتلندا وايرلندا وهولندا والمانيا ، وكان أول سكرتير لمجلس التربية في ولاية "ماساشوستس" الذي أنشئ سنة ١٨٣٧م وظل يعمل به ١٢ عاما وكان يكتب تقريرا سنويا إلي السلطة التشريعية للولاية وكان يضمنه بعض المقترحات .. وقد ضمن تقريره السابع الذي كتبه سنة ١٨٤٣ بعد قضاء ستة أشهر في أوربا عدة مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس ، ودعا إلى عدم صبغ التربية بالصبغة الطائفية وزيادة تدخل الولايات في التعليم ، وكان يعتقد أن المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية التي توضحها وتلقي الضوء عليها.

ومع هذا فكان يؤمن بالمستقبل ، ويقول عنه أنه ميدان عملنا ، وكان يرى ضرورة تحقيق التقارب الاجتماعي بين الطبقات الغنية والفقيرة في التعليم بحيث يجمع أولادهم في مدرسة واحدة.

وقد توج جهاده عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة

ولذلك يعتبر "مان" أبا المدرسة العامة Common School وليس من الغريب أن يكون أول قانون للتعليم الالزامي في أمريكا صدر سنة ١٨٥٢ في ولاية "ماساشوستيس" الذي ظل سكريترا لمجلس التربية به طيلة ١٢ عاما ، وكان ضد التزام المدارس العامة وتحيزها لمذهب ديني معين دون آخر. وكان يرى ألا تقوم المدارس بتدريس مذهب معين لطائفة دون أخرى ، وهو ما سبب له عداوات كثيرة وصراعات عنيفة مع رجال الدين والكنيسة . ومن المعروف أن المدارس الأمريكية العامة لا تقوم حاليا بتدريس الدين ولا تدخله ضمن برامجها وإنما تترك مسئولية تعليم الدين إلى الكنيسة والآباء ، وكان لآراء "مان" أثر كبير في التطبيق التربوي والإصلاحات التربوية بالولايات المتحدة الامريكية عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء مدرسة ابتدائية عامة.

وقد عمل "مان" على تطوير إعداد المعلمين وزيادة مدة المدرسة الابتدائية واستطاع أن يحصل على تأييد شعبي ومالي متزايد من أجل تحسين المدارس والمعلمين وفي كتاباته غطى "مان" كل جانب تقريبا من جوانب التربية ، وتعتبر كتاباته حديثة حتى في عصرنا الراهن . وبفضل جهوده تأسست أول مدرسة لإعداد المعلمين "النورمال" في ولاية "ماساشوستس" سنة ١٨٣٩ . وامتد أثر جهده الذي لم يهدأ خارج ولايته إلي باقي الولايات الأمريكية. بل وامتد تأثيره خارج أمريكا نفسها إلي شيلي والارجنتين بالذات من خلال صديقه "سارامينو".

٤ - هنري برنارد(١٨١١-١٩٠٠):

وهو أحد معاصري "هورس مان" وكان أول سكرتير لمجلس التعليم في ولاية "كناتيكت" الأمريكية سنة ١٨٣٩ ولم يبلغ من العمر ثلاثين عاما ، وقد زار أوربا وكان مثل هوراس مان معجبا بالأفكار التربوية في بروسيا وكان أيضا مثل هورس مان من أنصار فكرة المدرسة العامة . ومعظم المواد التعليمية التي جمعها من النظم

التعليمية الأخرى تاريخية وصفية ، وفيما بين ١٨٥٦ و عام ١٨٨١ كان يقوم بتحرير ونشر المجلة الامريكية للتربية American Journal of Education"وكانت تضم موضوعات عن التربية المقارنة وقد حاول أن يقدم بيانات احصائية عن النظم التعليمية المختلفة وكذلك بعض المعلومات التاريخية الوصفية ذات الطابع المقارن .

وقد تشرب برنارد أفكار "بستالوتزي" وعمل على نشرها في الولايات المتحدة الامريكية . وأسس أول معهد للمعلمين سنة ١٨٤٩ وعمل على تحسين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وهو يعتبر من دارسي التربية المقارنة المهمين في القرن التاسع عشر.

٥ – ماثيو أرنولد(١٨٢٢-١٨٨٨):

هو مرب انجليزي كان يعمل مفتشا لصاحبة الجلالة، وقد كتب "أرنولد" تقريرا مشهور بعنوان "المدارس والجامعات في أوربا Schools And Universities on the Contenent" تناول فيه تطوير التعليم الثانوي في أوربا والتعليم الثانوي والجامعي في كل من فرنسا وإيطاليا ومدارس سويسرا وتطوير مدارس المانيا ولا سيما التربية البروسية التي ازدهرت في القرن التاسع عشر تحت رقابة الدولة وسيطرتها . وفي كتابه التربية الديمقراطية Democratic Education" عقد مقارنة بين التربية في فرنسا وانجلترا وقام بتسجيل ملاحظات الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الأمة وطابعها . وقد اتبع في تقاريره الخاصة بالموضوعات التربوية التي نشرت في ١٨٩٨-١٩١١ وقدم لها السير "مايكل سادلر" طريقة تفصيلية في بياناتها عن النظم الأجنبية للتعليم على غرار ما قام به قبل ذلك "هنري برنارد" في مجلداته الواحد والثلاثين من صحيفة التربية الامريكية.

وقد أعجب كثيرا بما رآه في أوربا ، وكان أرنولد قد وجد في فرنسا وبروسيا نظما حكومية للتعليم الثانوي والعالي . وكان يعتقد أنهما أرقى من

مثيليهما في بلده ، ونادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في انجلترا ، وكان يعتقد أن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تحول الطبقات المتوسطة في انجلترا عن طريق التعليم ، وهي نظرة ثاقبة لأرنولد لأهمية دور التعليم في إحداث الحراك الاجتماعي ، وكان وهو- الذي رأى بعينه طبقية التعليم في انجلترا - مدركا لمطالب الطبقة المتوسطة ووجد أن العلاج يتطلب تنظيم نظام التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي.

ويعتبر أرنولد من الرواد المهمين في التربية المقارنة لما له من آراء لها تأثير قوي في تطور النظرية التربوية وتطبيقاتها، وما ساهم به في حقل التربية المقارنة.

٦ - أوشنسكي(١٨٢٤-١٨٧٠):

وهو روسي ، كان أستاذا للقانون واضطهد من القيصر بسبب محاضراته عن الاصلاح الاجتماعي فعمل بالتدريس ثم صار مفتشا ، وقرأ ما كتبه المصلحون المربون من الأوربيين وحاول إدخال وتطبيق ما قرأه على المدارس التي عمل فيها . وتخلصا منه أرسل إلى الخارج لدراسة المؤسسات التعليمية وعمل دراسات تربوية .. وقد كتب مقالات عن التربية في الدول الأوربية والولايات المتحدة الامريكية. ويقول "هانز" وهو حجة في التربية السوفيتية أن أوشنسكي كان مصلحا ديمقراطيا راديكاليا واستطاع أن يعقد مقارنات واعية عرضها بدقة وتحديد. وقد اعترف أوشنسكي بالفروق القومية وأكد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التي تؤثر في التربية ولكنة مع هذا أقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دولة لأخرى . ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتها ومشكلاتها توصل إلى بعض المبادئ العامة منها قوله بأن أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقف على الرأي العام الشعبي.

٧ - ساطع الحصري:

لقد قدم ساطع الحصري حولية الثقافة العربية ، وهي من أهم الدراسات التي صدرت باللغة العربية إن لم تكن أهمها جميعا ، وهي لسيت نتاج هيئة علمية أو مؤسسة للنشر والثقافة كما أنها ليست جهد مجموعة من الأساتذة أو المتخصصين طلب منهم الكتابة في أوضاع التعليم والثقافة في البلاد العربية، ولكنها - على ضخامتها - نتاج جهد فرد واحد هو المربي ساطع الحصري الذي عاش مع الثورة العربية منذ بداية الحرب العالمية الأولى وعاصر وعاني أحداثها السياسية والثقافية والتعليمية ، وأمن بقوميته العربية ووحدة عالمه العربي ، وعمل وقاسي ونفي وشرد في سبيلها ، ولذلك سنعرض باختصار الحولية وأهدافها وموضوعها حيث تعتبر أهم الاسهامات العربية في مرحلة الوصف .

ظهرت الحولية الأولي عام ١٩٥٠ لتصف شئون التعليم والثقافة في العالم العربي حتي العام الدراسي ١٩٤٨/٤٧ . ثم تلتها الحولية الثانية عام ١٩٥١ والثالثة عام ١٩٥٢ لتسجيل وتدوين تطور ونمو الثقافة والتعليم للسنتين الدراسيتين ١٩٤٩/٤٨ و١٩٥٠/٤٩.

وفي عام ١٩٥٤ صدر الحولية الرابعة لتصف أحوال التعليم في الوطن العربي عن العام الدراسي ١٩٥٣/٥٢ . على أنه في عام ١٩٥٧ ظهرت الحولية الخامسة لتغطي الأعوام الدراسية ١٩٥٤/٥٢ ، ١٩٥٥/٥٤ ، ١٩٥٦/٥٥ . وقال الحصري أنه انقطع عن المتابعة المنظمة المستمرة التي فرضها على نفسه بغية تاليف هذه الحوليات.

ثم عاد وألف الحولية الخامسة، ثم الحولية السادسة عام ١٩٦٣ لتغطي سنوات ١٩٥٨/٥٧ إلي سنة ١٩٦٢/٦١ . وتقع الحوليات جميعا في حوالي ٢٠٠٠ صفحة ، وتقع الحولية الأخيرة في حوالي ألف صفحة ولا شك أن هذا يوضح الجهد الهائل الذي قام به المؤلف في تجميع وتحقيق وتصنيف البيانات والمعلومات

والاحصاءات التي حوتها كتب الحولية. وتعتبر الحوليات في حد ذاتها مساهمة كبرى في قيام دراسة مقارنة للتربية في العالم العربي . فهي إضافة إلى أنها تعطي بيانات وافية ودقيقة عن شئون التعليم والثقافة عن كل قطر من الأقطار العربية على حدة ، فإنها تعتبر في مجموعها من أشمل دراسات المناطق فهي تعالج واقع الثقافة والتعليم في منطقة جغرافية معينة لها خصائصها الثقافية والقومية المميزة . ثم هي فوق ذلك تعطي هذه البيانات والمعلومات على سلسلة زمنية تمتد إلى حوالي خمسة عشر عاما يمكن للدارس والباحث عن طريقها تتبع تطور ونمو نظم التعليم والتثقيف في هذه المنطقة العربية وذلك من خلال التشريعات والنظم والقوانين والاحصاءات التربوية التي تضمنتها.

وقد كان هدف الحولية – كما جاء في مقدمتها [٢]– كان تقديم بيانات عن أحوال الثقافة والتعليم في العالم العربي كما تظهر من القوانين والتشريعات الخاصة بنظم التعليم في الاقطار المختلفة ، ومن خلال الاحصاءات التربوية الدالة علي حجمها ونموها ثم تطور هذه الأحوال بمتابعة التغير في القوانين والتشريعات والنظم ، وقد اكد المؤلف عن أهميتها ، في كونها مادة متاحة للباحثين للاستفادة بها .

علي أن الهدف من الحولية ، لم يكن كله تدوينا وتسجيلا ، ولم يكن كله معرفيا وموسوعيا ، فلم يكتب الحصري لمجرد تدوين بيانات عن أحوال الثقافة والتعليم في الوطن العربي ، ولم تجمع هذه البيانات ويقدمها مرتبة لمجرد التصنيف والحصر ، ولكنه كان واعيا هادفا إلى أنه من خلال هذه الدراسة الوصفية الإحصائية يستطيع أن يقدم إلى المسئولين عن التربية والتعليم في الوطن العربي أدوات يستخدمونها لإصلاح وتحسين نظم التعليم في بلادهم بالقاء الضوء على

---

٢) – محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٧٤.

أوضاعها وأحوالها ، واظهار نقاط القوة والضعف فيها للوصول بها إلى مستوى أفضل .

ويظهر هدف الحولية في أن تتولد في النفوس رغبة قوية لإزالة الفوارق بين مختلف الاقطار العربية والبحث عن الوسائل التي تضمن توثيق الصلات الثقافية بين الاقطار العربية ومن ثم كان أقوى الأهداف جميعها عند المؤلف ، هو تدعيم فكرة القومية العربية وإحداث وحدة عربية شاملة تعتمد أولا وأخيرا علي الوحدة الثقافية.

وكان موضوع الحولية يشمل الجوانب التالي:

– المعاهد العلمية والمؤسسات الثقافية القائمة في الدول العربية المستقلة ، والحركات الثقافية التي تتجلى فيها .

– الأوضاع الثقافية من أدبية وعلمية وتعليمية في البلاد الخاضعة للحكم الاجنبي علي اختلاف أنواعه.

– الدراسات والتدريسات التي تقوم بها معاهد البحث والتعليم في البلاد الغربية والشرقية عن كل ما يتصل بالعرب والعروبة..

ويظهر من تسمية الحولية بالثقافة بدلا من جعلها حولية للتربية أو التعليم ، ذلك لما تعنيه كلمة ثقافة من سعة وشمول ، ويدل هذا على أن ساطع الحصري لم يرد أن يقصر جهوده وعمله على دراسة نظم التربية والتعليم أو عرض التشريعات والقوانين والاحصاءات الخاصة بهذه النظم ، إنما قصد إلي دراسة الاوضاع الثقافية في البلاد العربية وخارجها ، لذلك نجده يضمن حولياته معلومات عن نظام جمعية الكشافة المصرية ، وحركة التاليف والترجمة والنشر فيها ، وعن المؤتمرات العلمية وغيرها .

كما حاول المؤلف أن يصل بالحولية إلي درجة الشمول الجغرافي ، فقد اقتصرت الحولية الأولى على خمس دول ثم اتسع نطاق الدراسة لتشمل جميع

البلاد العربية المستقلة وغير المستقلة بل وكذلك أوضاع العرب الثقافية في مهاجرهم المختلفة والدراسات العربية في مختلف الدول الإسلامية والعربية ، إلا أن المؤلف لم يستمر طويلا في موسوعيته وشموله ، ولم يكتمل هذا العمل الضخم المفيد ولم تستمر الحولية بعد وفاته في الإصدار أو تتبناها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

المنهج الوصفي الاحصائي في الدراسات المقارنة

يعتبر هذا المدخل أول مداخل التربية المقارنة وأساليبها . وقد بدأ هذا المدخل بالدراسة الوصفية لنظم التعليم بمعنى تسجيل كل ما يتعلق بتركيب ومحتوى نظم التعليم دون التعرض لتحليل هذه النظم أو محاولة التعرف على أسبابها أو العوامل المؤثرة فيها . وقد سبق أن أشرنا إلي المحاولات الأولى التي بذلت في مجال التربية المقارنة علي يد كثير من العلماء .

وقد أوضح "جوليان" أهمية التعرف على أوضاع التربية في البلاد المختلفة باعتباره أساسا للدراسة المقارنة بقوله "إن العمل الذي يؤدي إلى نتائج هامة وذات فائدة سريعة هو تقديم لوائح مقارنة عن مؤسسات التربية الرئيسية القائمة في مختلف بلدان أوربا ، وعن مختلف طرق التربية والتعليم وتنظيماتها في تلك البلدان ، وعن الموضوعات التي تشملها مناهج الدراسة في كل مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي أو الاعدادي أو الثانوي أو العالي بكل شعبها العلمية والأدبية والمهنية ، ثم عن طريق التدريس"[٣]

كما اهتم "كازان" في دراسته المقارنة لنظم التعليم بعرض التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم في البلاد التي زارها . ولم يكتفي بذلك وإنما عرض ما

---

٣) محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق ، ص ٤٧.

لاحظه من تنفيذ هذه التشريعات والقوانين في الواقع المدرسي . كما قام بنفس الشيء "أرنولد" في تقاريره عن التعليم في أوربا . وقد أدى هذا الاهتمام لدراسة التشريعات والقوانين إلي دراسة مختلف جوانب النظام التعليمي مثل نظم الإدارة وعلاقته بالدولة والتعليم ، ومسئوليات السلطان المركزية والمحلية تجاهه وتمويله والتفتيش عليه وغير ذلك من جوانب.

وتعتبر التقارير السنوية للمكتب الدولي للتربية بجنيف ، وكذلك الكتب التي تصدرها منظمة اليونسكو عن التربية في العالم World Survey of Education ، Primary Educaction وكذلك النشرات والوثائق التربوية التي تصدرها وزارات التربية و التعليم في بلاد العالم المختلفة مراجع وصفية واحصائية هامة عن نظم التعليم في العالم وتشريعاتها والقوانين المنظمة لها مما يكوّن أساسا هاما للدراسة المقارنة بمختلف مستوياتها ومداخلها.

وتعتبر هذه الدراسات الوصفية أساسا هاما للتربية المقارنة لعدة أسباب . فنتيجة لهذه الدراسات يصبح دارس التربية المقارنة على علم بمختلف جوانب النظام التعليمي والعلاقات القائمة بين هذه الجوانب وبالتالي يصبح أكثر قدرة علي تقييم القوى الخفية التي تقف وراء النظم التعليمية ووراء الجدل في المسائل التعليمية . وحين يجمع الدارس البيانات الأساسية يقيّمها ، يصبح قادرا على متابعة عمله لتحقيق الفرض الأساسي من الدراسة المقارنة ، وهو التحليل التفسيري .

ولا تقف فائدة الدراسات الوصفية لنظم التعليم عند حد فهم النظام التعليمي والقوى المؤثرة فيه ، وإنما هي تعطي بالاضافة إلى ذلك فرصة للاستفادة من الخبرات التربوية في البلاد الأخرى لاصلاح التعليم في بلد معين ، وهو ما يعبر عنه عادة باسم الاستعارة الثقافية

ولا تعني الاستعارة الثقافية نقل نظام تعليمي معين ، أو نقل أجزاء منه

وغرسها في نظام آخر ، وهذه محاولة مصيرها الفشل ، والنظام التعليمي مؤسسة اجتماعية ثقافية لها جذورها العميقة في أصول وتاريخ هذا البلد أو ذاك ، وظروف اقتصادية واجتماعية وبيئية . إن النظام التعليمي هيكل اجتماعي وثقافي واحد ، وهو مؤسسة عضوية تتفاعل جوانبها مع بعضها كما تتفاعل مع بيئتها المحيطة في مستوياتها المختلفة .

وقد أكد هذا "سادلر" الذي كان معجبا بالنظام التعليمي في ألمانيا . إنما تعني الاستعارة الثقافية الاستفادة من الخبرات والآراء والحلول والأفكار الموجودة في النظم التعليمية للبلاد الأخرى في إصلاح وتطوير التعليم ونظمه في بلد معين بعد مراجعة هذه الخبرات أو الآراء والأفكار وإعادة صقلها وتشكيلها وفقا للظروف الجديدة والاوضاع القائمة في البلد المستفيد . ويقول "كازان" .. إن العظمة الحقيقية للناس لا تكمن في أنهم لا يستفيدون شيئا من الآخرين ، ولكن في أن تكون استعارتهم جيدة ، وفي أن تكون ما يستعيرونه مناسبا لظروف نظامهم[٤].

وقد ارتبط هذا المدخل الوصفي باتجاه نشأ بنمو علم الاحصاء مؤداه أن يدعم الوصف الأدبي لنظام التعليم ببيانات احصائية وصفية تبين تطور ونمو النظام وإعداد الداخلين فيه والخارجين منه . وقد كان "هنري برنارد" أول من اتجه هذا الاتجاه عندما انيط به مسئولية جمع الوثائق والمعلومات عن التعليم في الولايات المتحدة وبعض الدول الأوربية .

وقد ساعد على نمو الاتجاه الاحصائي في وصف نظم التعليم وتطورها اعتقاد بعض رجال التربية المقارنة بانه يمكن جعل التربية "علما" أو بمعنى آخر تطبيق المنهج العلمي في دراستها إذا أمكن جعلها أكثر اعتمادا على الدراسات الاحصائية المقارنة . فقد كان النمو الهائل الذي صادف العلوم الطبيعية نتيجه لاعتمادها على القياس الدقيق وعلوم الاحصاء سببا في أن يلتمس رجال التربية

---

٤) المرجع السابق ، ص ٤٩.

المقارنة في الاحصاء عنصرا يجعلها هي أيضا "علما".

ويعني هذا الاتجاه الاحصائي إجراء مقارنة الحقائق التربوية في البلاد المختلفة بطريقة إحصائية ، كمقارنة الميزانيات القومية للتعليم أو نصيب التربية من الدخل القومي أو نصيب الفرد من مصروفات التعليم ، أو كلفة التعليم في مراحله المختلفة ، أو كثافة الفصل أو خصائص المباني المدرسية أو نصيب السكان من التعليم في كل مرحلة تعليمية وفي كل تخصص معين . كما يمكن مقارنة الكيف في التعليم في البلاد المختلفة عن طريق استخدام مؤشرات معينة لجودة التعليم أو نصيب الفرد أو التلميذ من مصروفات التعليم . كما يمكن أيضا إدراك العلاقات المتبادلة بين التعليم والنمو الاقتصادي والاجتماعي عن طريق البيانات والاحصائية كمقارنة نسب الأمية ، أو نسب التسرب في علاقتها بكثافة السكان أو دخول الأفراد أو طبيعة العاملين في النشاط الاقتصادي أو نسب الانحراف بين الأطفال ،وغير ذلك من البيانات الاحصائية.

وسوف نعرض بإيجاز لنوع الاحصاءات التعليمية التي يحتاجها الوصف الاحصائي لنظم التعليم والتي يستخدمها الباحثون التربويون وخاصة في مجال التربية المقارنة أو التخطيط التربوي . وتقسم عادة الاحصاءات التعليمية إلى نوعين من الاحصاءات :

- ١ - الاحصاءات الوصفية.
- ٢ - الاحصاءات التحليلية.

أولا الاحصاءات الوصفية:

تستهدف هذه الاحصاءات وصف النظام التعليمي أو مكوناته من حيث حجمها أو نوعها ، فلكل نظام تعليمي مكوناته من تلاميذ ومدرسين وكتب وعاملين وتمويل ومبان مدرسية وهي غير المكونات التي تستعصي على الحساب والعد مثل الأهداف والمناهج وطبيعة الإدارة وغيرها . ولا شك أنه بوصف هذه المكونات يمكن إدراك طبيعة النظام ككل . وبقدر ما يكون حجم هذه المكونات وقوة التفاعل بينها بقدر ما تختلف نظم التعليم جودة أو ضعفا.

وتتضمن الاحصاءات الوصفية للتعليم عادة البيانات التالية:

- احصاءات عن المؤسسات التعليمية.
- احصاءات عن التلاميذ.
- احصاءات عن القوى العاملة بالتعليم من مدرسين وإداريين.
- احصاءات عن المدارس والمباني المدرسية.
- إحصاءات عن تمويل التعليم ومصروفاته.

١ - والاحصاءات الخاصة بمؤسسات التعليم وهي التي تدار من قبل الحكومة أو الافراد أو الجمعيات أو المؤسسات ويستهدف مساعدة الفرد على اكتساب مهارات أو معارف وخبرات أو كل هذا ، ويقوم بالعمل فيه معلمون ويحضره

متعلمون بصورة منتظمة ، والمدرسة بهذه الصورة تكون المؤسسة التعليمية التي نقدمها عند وصف أي نظام تعليمي ، وعادة ما تظهر الاحصاءات الخاصة بهذه المؤسسات وفقا للتقسيمات التالية:[٥]

- تبعية المؤسسة: مدارس حكومية ، أهلية ، أهلية معانة..
- مرحلة المؤسسة: ابتدائية ، ابتدائية وإعدادية ، ثانوية ، إعدادية ثانوية ، تعليم عال.
- طلاب المؤسسة : ذكور ، إناث ، مشتركة.
- نوع المؤسسة : عام ، فني ، صناعي ، زراعي ، تجاري، ...
- الموقع: ريف ، حضر ، محافظات أو ألوية..
- الدوام: نهارية ، مسائية ، كل الوقت ، بعض الوقت ...

٢ - اما الاحصاءات الخاصة بالتلاميذ ، تصنف وفقا للتقسيمات التالي:

- تبعية التعليم: حكومي ، أهلي ، معان ، أجنبي ،...
- نوع المرحلة : ابتدائي ، إعدادي ، ثانوي ، جامعي ...
- الجنس : ذكور ، إناث .
- نوع التخصص : عام ، صناعي ، تجاري ، زراعي ..
- الصف : الأول ، الثاني ، الثالث ...
- السن : ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ....
- القيد : منقول ، معيد ، محول.
- الجنسية : من الوطنيين ، من غير الموطنيين (مقيم).
- نوع الدوام : نهاري ، مسائي ، كل الوقت ، بعض الوقت.

---

٥) - محمد سيف الدين فهمي ، المرجع السابق ص ص ٥٦-٥٢.

٣ - أما الاحصاءات الخاصة بالقوى العاملة في التعليم فتنقسم هذه البيانات عادة إلى :

بيانات عن المعلمين وتصنف احصاءاتهم وفقا للتقسيمات التالية

- نوع المؤسسة.
- تبعية التعليم.
- المؤهل.
- التخصص.
- نوع المرحلة.
- الجنس.
- الجنسية.
- السن.
- سنوات الخدمة.

وبيانات عن الإداريين وهؤلاء هم العاملون بالجهاز الإداري المركزي (الوزارة) أو الاجهزة الإدارية في المؤسسات التعليمية ، وكذلك المتخصصون في بعض التخصصات من غير المدرسين مثل أمناء المكتبات وأمناء المختبرات وغيرهم ، وتصنف احصاءاتهم عادة وفقا للتقسيمات التالية:

- نوع الوظيفة.
- نوع المؤهل.
- سنوات الخدمة.
- الجنسية.

٤ -أما الاحصاءات الخاصة بالمباني المدرسية ، فتصف الاحصاءات عادة المباني المدرسية وفقا للتقسيمات التالية:

- مالكية المبنى: ملك الدولة ، إيجار ، ملك هيئات ..

- حالة المبنى: من حيث ؛ العمر ، نوع البناء ، الصلاحية ، مدى توفر الكهرباء ، المكتبة ، دورات المياة ...

- سعة المبنى: من حيث عدد الفصول ، عدد التلاميذ

٥ - الاحصاءات الخاصة بتمويل التعليم ومصروفاته: وتشمل الاحصاءات عادة ما يلي:

- تطور ميزانيات التعليم.

- توزيع الميزانيات تبعا للمصدر : الوزارة المركزية ، الإدارة المحلية ، الجهود الذاتية ...

- توزيع الميزانيات على مراحل التعليم المختلفة.

- توزيع الميزانيات تبعا لبنود الصرف.

وعادة ما تؤخذ هذه الاحصاءات جميعا من التقارير الاحصائية السنوية التي تصدرها أجهزة الاحصاء المركزية أو أجهزة الاحصاء التابعة لوزارت التعليم في البلاد المختلفة . إلا أن باحث التربية المقارنة قد يحتاج لبيان خاص لا يظهر في التقارير الاحصائية السنوية . وهو من أجل الحصول على هذا البيان مضطر لأن يقوم بمسح خاص على المجتمع الذي يريد جمع بيانات عنه ، أو على عينة ممثلة له . ومن أمثلة هذه المسوح ، ماهو خاص بالخلفية الاجتماعية للمعلمين أو التلاميذ ، أو حالة المباني المدرسية ، أو كلفة الدروس الخصوصية أو غير ذلك من بيانات لا تظهر عادة في الاحصاءات التربوية السنوية.

ثانيا الاحصاءات التحليلية:

إذا كانت وظيفة الاحصاءات الوصفية هي وصف النظام التعليمي من حيث حجمه أو توزيع فرصه ، فإن مهمة الباحث التربوي في مجال التربية المقارنة لا

تقف عند حد عرض هذه الاحصاءات ، وإنما عليه أن يستخرج الدلالات الكمية والكيفية لهذه الاحصاءات الوصفية . وهو ما يسمى بالتحليل الاحصائي . فالتحليل الاحصائي لأي نظام تعليم يعني النظر إليه من خلال البيانات الاحصائية واستخراج مجموعة من الدلالات والمؤشرات مثل معدلات النمو في النظام كالنمو في أعداد التلاميذ والمدرسين ، أو نوع التوازن فيه كالتوازن بين الذكور والإناث من حيث فرص التعليم أو بين الريف والحضر أو بين الفئات المختلفة للأعمار ، أو مثل قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه ، كالاستيعاب الكامل للأطفال في سن معين ، أو تحقيق تكافؤ الفرص للجميع ، أو تنمية التعليم العلمي والفني أو تحقيق الكفاية الكمية والنوعية أو غير ذلك من مؤشرات ودلالات .

وتشمل النظرة إلي البيانات الإحصائية نوعين من التحليل:

أ) تحليل كمي: ويعني استخلاص المؤشرات الكمية المباشرة التي تدل علي درجة النمو في النظام التعليمي من حيث كمه كمعدلات النمو في أعداد المقيدين والمقبولين فيه.

ب) تحليل كيفي: ويعني استخلاص المؤشرات الكمية التي تشير إلي نوعية التعليم المقدم ودرجة الجودة فيه .

وكلا النوعين من التحليل يعتمدان على الاحصاءات الوصفية الخام التي توفرها التقارير الاحصائية السنوية أو على المسوح المباشرة في حالة عدم توفر البيانات في التقارير الاحصائية.

أولا: التحليل الكمي للتعليم:

يشمل هذا التحليل عادة الدلالات التالية:

١ - معدلات النمو:

ويقصد بمعدل النمو النسبة المئوية للزيادة في أعداد التلاميذ بين سنة وأخرى ، ولما كانت هذه النسبة تختلف عادة من سنة إلى أخرى فيحسن أن يؤخذ

متوسط هذه النسب لعدد من السنين وهو ما يعرف بمعدل النمو خلال هذه الفترة ، وقد تستخرج معدلات النمو للتعليم ككل أو تستخرج لمرحلة معينة أو لنوع معين من التعليم ، أو للذكور والإناث ، أو لمجموع المقيدين في مدارس الريف والحضر وذلك لبيان الاختلافات في معدلات النمو بالنسبة للأنواع أو المراحل المختلفة للتعليم أو بالنسبة لطلاب الريف والحضر أو لسكان المحافظات المختلفة أو بالنسبة للذكور والإناث ، ويمكن استخلاص هذا المعدل من المعادلة الآتية:

مج س + ن = مج س (١ + م) ن

حيث مج س = عدد المقيدين في سنة الأساس "س"

م = معدل النمو في المقيدين .

ن = عدد السنوات.

وبتطبيق هذه المعادلة بالنسبة لإجمالي أعداد المقيدين أو بالنسبة لأعداد المقيدين موزعين تبعا للجنس أو نوع المرحلة أو نوع التعليم أو تبعا للمنطقة يمكن إقامة مقارنات للنمو بين هذه المتغيرات المختلفة.

٢ – معدلات المشاركة أو القيد:[٦]

إن النظر إلي النمو المطلق في أعداد المقيدين أو حتى النظر إلى معدلات النمو لا يعطي صورة دقيقة عن قدرة النظام التعليم على استيعاب الأطفال في سن التعليم أو على اعطائهم فرصا متكافئة فيه ، ولمواجهة ذلك يستخدم التحليل الاحصائي ما يسمي بمعدلات المشاركة أو القيد يقصد بهذا المعدل عدد الاطفال المسجلين في مرحلة ما في سنة معينة مقيسا إلى عدد الأطفال من السكان في الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة في هذه السنة ، ويمثل هذا المعدل الصيغة

---

٦) – المرجع السابق ، ص ص ٥٦-٥٧.

الرياضية التالية:

معدل المشاركة = (عدد الأطفال المقيدين في مرحلة ما في سنة ما × ١٠٠) / (عدد الأطفال في سن المرحلة في نفس السنة)

ونظرا لأن أعمار الأطفال المقيدين في مرحلة معينة تمتد دائما إلى ما يزيد عن فئة العمر المقابلة لهذه المرحلة فنجد مثلا أن أعمار الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي (٦-١١) تمتد فيما بين ٦ -١٥ أو أكثر في معظم البلاد بسبب عوامل كثيرة أهمها التأخر في الالتحاق والرسوب المتكرر ، فإنه تستخدم عادة أكثر من معدل للمشاركة أهمها

أ - معدل المشاركة الظاهري أو الخام:

ويقدر بقسمة عدد التلاميذ في مرحلة تعليمية على إجمالي عدد الأطفال من السكان في سن هذه المرحلة ثم الضرب × ١٠٠ وهذا المعدل يعطي صورة أكثر أشراقا عن الحقيقة حيث تصل معدلات المشاركة في بعض الأحيان إلى مايزيد عن ١٠٠٪.

ب - معدل المشاركة الصافي:

ويقدر بقسمة عدد التلاميذ المقيدين في مرحلة تعليمية في السن المقابل للمرحلة فقط (٦-١١ مثلا بالنسبة للتعليم الابتدائي) على عدد الأطفال من السكان في سن المرحلة ثم الضرب × ١٠٠ .

وهذا المعدل يعطي صورة مشوهة أيضا حيث أنه يغفل عدد من التلاميذ مقيدين بالفعل في المرحلة وهو في نفس الوقت يعطي صورة أكثر قتامة نظرا أن معدل المشاركة في هذه الحالة سيكون أقل كثيرا من معدل المشاركة الخام.

٣ - معدلات القبول:

يقصد بمعدل القبول نسبة عدد التلاميذ الجدد المقبولين في الصف الأول من مرحلة تعليمية إلى عدد الخريجين في مرحلة تعليمية سابقة ، وفي حالة التعليم

الابتدائي يتم حساب معدل القبول على أساس قياس عدد التلاميذ الجدد المقبولين في الصف الأول الابتدائي إلى مجموع عدد الأطفال من السكان في سن القبول في التعليم الابتدائي .

وتعتبر معدلات القبول ذات أهمية كبيرة في عمليات التقدير للاستيعاب في المستقبل علاوة على أهميتها في الحكم على النظام التعليمي من حيث قدرته على ا لاستيعاب وتحقيق الفرص المتكافئة فيه.

٤ – نسب التوزيع:

يقصد بنسب التوزيع ، النسب التي يتم بها توزيع التلاميذ المقيدين في النظام التعليمي وفقا للمتغيرات المختلفة في النظام ، ولعل أهم صور هذا التوزيع مايلي:

١ – توزيع إجمالي عدد التلاميذ المقيدين في النظام التعليمي بين المراحل المختلفة.

٢ – توزيع إجمالي عدد التلاميذ في كل مرحلة تبعا للجنس.

٣ – توزيع إجمالي عدد التلاميذ في كل مرحلة تبعا للمحافظة أو تبعا للريف والحضر.

٤ – توزيع عدد المقيدين في التعليم الثانوي بين التعليم العام والتعليم الفني

٥ – توزيع عدد المقيدين في التعليم الثانوي الفني بين أنواع التعليم الفني المختلفة (الصناعي ، الزراعي ، التجاري).

٦ – توزيع عدد المقيدين في التعليم الثانوي العام بين الشعب العلمية والشعب الأدبية.

٧ – توزيع عدد المقيدين في التعليم العالي بين التعليم النظري التعليم العملي أو التكنولوجي.

ولا شك أن إيضاح صور التوزيع ذات فائدة كبرى للكشف عن التوازن أو

اختلال التوازن في التوزيع أو الكشف عن الاتجاهات المختلفة في التعليم سواء بالنسبة للدولة أو الأفراد ، وهي كلها معلومات وبيانات هامة بالنسبة لدارس التربية المقارنة.

ثانيا: التحليل الكيفي للتعليم:

من المعلوم في الحكم النهائي على نوعية التعليم يكون بقياس مدى التأثير الذي يحدثه التعليم المقدم على الفرد أو الطفل الذي يقع عليه التعليم . فكلما كان التغير الذي يطرأ على الفرد من حيث اتجاهه أو من زاوية قوته يستجيب للأهداف الموضوعة للتعليم كانت نوعية التعليم أفضل وأحسن.

إلا أنه نظرا لصعوبة قياس هذا التغيير علاوة على أن التغير نفسه - سلبا أو إيجابا - لا يرجع بالضرورة إلي النظام التعليمي وحده حيث أن هناك عديدا من القوى خارج المدرسة وداخل الفرد نفسه يمكن أن تؤثر في اتجاه التغيير أو قوته فلا سبيل سوى اللجوء إلي بعض المؤشرات التي يمكن استخلاصها بالتحليل الاحصائي للبيانات التربوية والتي يمكن من خلالها الحكم على نوع التعليم وجودته . وهذا النوع من التحليل هو ما يعرف بالتحليل الكيفي للتعليم ، إن معطيات التقارير السنوية الاحصائية للتعليم أو بمعني آخر الاحصاءات الوصفية - وبخاصة إذا امتدت لسلسلة زمنية معقولة - يمكن أن تعطينا عن طريق تحليلها المناسب صورة كيفية عن طبيعة النظام التعليمي أو طبيعة التعليم الذي يقدمه هذا النظام ، وفيما يلي بعض المؤشرات:[٧]

١ - كثافة الفصل:

يقصد بكثافة الفصل متوسط عدد التلاميذ في الصف الواحد في مرحلة معينة ، وتقدر كثافة الفصل بقسمة عدد التلاميذ المقيدين في مرحلة معينة علي

٧) - المرجع السابق ، ص ص ٥٩-٦٠.

عدد الفصول بها ، ويمكن القول أنه كلما قلت كثافة الفصل كلما زادت امكانات رفع كفاية التعليم.

٢ - نصاب المعلم:

هو عدد الساعات المقرر أن يدرسها المدرس في الأسبوع ، ومن المعلوم أنه كلما قل نصاب المعلم كلما زادت فرصة عنايته بتلاميذه واشتراكه في مختلف أوجه النشاط المدرسي ، وبالتالي تزداد احتمالات رفع كفاية عمله.

٣ - نصيب المدرس من التلاميذ:

إن نصيب المدرس من التلاميذ أو ما يعرف بمعدل "معلم / تلميذ" من أهم مؤشرات الكيف في التعليم . ويقدر نصيب المدرس من التلاميذ بقسمة عدد التلاميذ المقيدين في مرحلة ما على عدد المدرسين العاملين في هذه المرحلة. ومن الواضح أنه كلما انخفض نصيب المدرس من التلاميذ كلما زادت احتمالات رفع كفاية التعليم . ويستخدم هذا المعدل بوجه عام في تقدير الحاجات إلى معلمين.

٤ - معدلات النجاح ومعدلات النقل والترفيع:

يقصد بمعدل النجاح عدد التلاميذ الناجحين في صف ما مقيسا إلي عدد التلاميذ المقيدين في نفس الصف أو الذين تقدموا للامتحان فيه . ويقصد بمعدل النقل أو الترفيع عدد التلاميذ الذين نقلوا أو ترفعوا إلى صف تال مقيسا إلي عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأدنى مباشرة في العام السابق .

ومن الواضح أنه في حالة قيد جميع الناجحين في صف ما في الصف التالي تصبح معدلات النجاح مساوية لمعدلات النقل أو الترفيع . أما إذا تسرب البعض بعد نجاحهم ، أي بمعنى أنهم لم يقيدوا أنفسهم في الصف التالي فإن معدلات الترفيع تكون أقل قليلا من معدلات النجاح ، ولاشك أن ارتفاع معدلات النجاح أو الترفيع دليل على ارتفاع كفاية التعليم.

٥ - معدلات الرسوب والإعادة:

يقاس معدل الرسوب والإعادة بنسبة عدد الراسبين في صف ما إلى عدد المقيدين او المتقدمين للإمتحان في نفس الصف ، ويقاس معدل الإعادة بنسبة عدد التلاميذ الذين يعيدون صفهم إلى عدد التلاميذ المقيدين في نفس الصف في العام السابق . ومن الواضح أن معدلات الرسوب والإعادة تساوي (١- معدلات النجاح أو الترفيع) وكلما انخفضت معدلات الرسوب أو الإعادة كلما كان ذلك دليل على ارتقاع كفاية التعليم.

٦ - معدلات الاستبقاء أو النجاء:

في حالة عدم توافر بيانات عن توزيع المقيدين في الصفوف المختلفة بين منقولين (ناجحين) او باقين للإعادة (راسبين) فيمكن استخدام معدل الاستبقاء أو النجاء للدلالة على معدل النقل أو الترفيع ويسمى في هذه الحالة معدل الترفيع الظاهري . ويقدر هذا المعدل بقياس عدد التلاميد المقيدين في صف ما في سنة ما إلي عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأدنى في السنة السابقة . ويمكن حساب معدل الاستبقاء أو النجاء لمرحلة تعليمية بقياس عدد التلاميذ الذين أكملوا بنجاح دراستهم في مرحلة معينة مقيسا إلي أصل عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأول للمرحلة . ومن الواضح أنه كلما زادت معدلات الاستبقاء أو النجاء كما كان ذلك دليلا عن ارتقاع كفاية التعليم.

٧ - معدلات التسرب أو الترك:

يقصد بمعدل التسرب أو الترك عدد التلاميذ الذين يتسربون أو يتركون الدراسة خلال السنة الدراسية أو في نهايتها في صف ما مقيسا إلى عدد التلاميذ المسجلين في نفس الصف في نفس السنة الدراسية. ويعبر عنها بالمعادلة التالية:

$$\text{معدل التسرب} = \frac{\text{عدد المتسربين في صف ما في سنة ما}}{\text{عدد المسجلين في نفس الصف في نفس السنة}} \times ١٠٠$$

وتتضمن أغلب الاحصاءات التعليمية بيانات عن أعداد المتسربين ، ولكن إذا لم توجد هذه البيانات صراحة ، فإنه يمكن حساب أعداد المتسربين إذا توافرت في الاحصاءات التعليمية بيانات عن أعداد المقيدين في كل صف وأعداد التلاميذ المنقولين والباقين للإعادة . ومن المعلوم أنه من أكثر المؤشرات دلالة على ضعف كفاية التعليم هو ارتفاع معدلات التسرب أو الترك.

٨ - معدلات الإهدار: .

يمثل عدد التلاميذ الذين يفشلون في أن يترفعوا في النظام التعليمي نتيجة لرسوبهم أو تسربهم مقياسا اجماليا لحجم الهدر في التعليم . وبذلك يكون معدل الهدر عبارة عن عدد التلاميذ الذين يبقون للإعادة في صفهم أو يتسربون خلال العام الدراسي ، ومن الواضح أنه كلما زاد الهدر في التعليم في صورة رسوب أو تسرب كلما قلت كفاية التعليم أو انتاجيته.

ولا شك أن هذا الاتجاه الاحصائي في وصف النظام التعليمي سواء في صورة بيانات مطلقة أو خام عن حجم النظام التعليمي أو تطوره خلال سلسلة زمنية معينة ، أو في صورة مؤشرات أو دلالات مشتقة من بيانات احصائية كمية ، اتجاه له أهميته وفائدته وجاذبيته وذلك لأنه يحاول أن يجعل المقارنات في صورة عددية احصائية ، وبالتالي تبدو أكثر اقناعا وعلمية وبعدا عن التحيز والغموض . وهذا بالاضافة إلى أنه يتيح بسهولة التعرف على درجة النمو التعليمي التي حققتها كل بلد في سبيل الوصول إلي تحقيق الأهداف التربوية التي وضعتها.

تقويم الاتجاه الوصفي:

إلا أن هذا الاتجاه يثر كثيرا من المشكلات التي تجعل من الاعتماد عليه دون نظر أو فكر فرصة للخطأ في الحكم والمقارنة .

والمشكلة الأولى: التي يثيرها هذا الاتجاه هو أن البيانات الاحصائية لا تعطي بالضرورة وصفا دقيقا غير متحيز للأوضاع التعليمية في كل بلد . فهناك أولا قضية صحة البيانات الاحصائية المقدمة والتي في ضوئها تتم عمليات المقارنة . فقد تكون البيانات الاحصائية قاصرة لا تشمل مختلف الجوانب في النظام التعليمي بما يثير صعوبات لعمليات المقارنة كما قد تكون البيانات مغلوطة بما يجعل المقارنة مضللة أو عديمة القيمة . كما أن هناك قضية المصطلحات الاحصائية التربوية ، فقد تختلف هذه المصطلحات من بلد إلى آخر . كما قد تختلف مفاهيم المصطلحات الواحدة مما يثير أيضا مشكلات للمقارنة . فقد يختلف مصطلح الفرد الذي "يقرأ ويكتب" من بلد إلي آخر ، فقد يعتبر الشخص في بلد "يقرأ ويكتب" لمجرد أنه يفك الخط أو يكتب اسمه ، في حين لا يكون هذا كافيا في بلد آخر ، كذلك قد يحدث التباس في معنى التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي. فقد يكون التعليم الثانوي في بلد ما "جميع صور التعليم التي تلي التعليم الابتدائي بصرف النظر عن نوعياتهما أو مدة الدراسة فيها" في حين يعني التعليم الثانوي في بلد آخر "نوعا معينا من التعليم الذي يلي التعليم الابتدائي ويقود إلى التعليم الجامعي" كما يحدث في بعض الاحيان التباس في معني فصل أو مدرسة ، فقد يعني الفصل حجرة أو قد يعني جماعة من التلاميذ ، وبالتالي فقد يشغل الحجرة جماعة واحدة من التلاميذ أو جماعتين إذا استخدم الفصل لدورتين ، وهكذا تكون الحجرة الواحدة فصلا وقد تكون فصلين . وكذلك قد يشغل المبنى المدرسي مدرسة واحدة أو يشغلة مدرستان ... وهذه كلها مشكلات قد تثير أخطاء في عملية المقارنة ، ولسد الحاجة إلى الاتفاق على مصطلحات معينة وضع اليونسكو قاموسا

للمصطلحات التربوية ومعانيها في اللغات المختلفة مساهمة منه في أن تقوم المقارنة الاحصائية على أسس سلمية.[8]

ويثير هذا الاتجاه الاحصائي مشكلة أخرى هي عدم جدوى أو ضعف قيمة مقارنة البيانات الاحصائية التربوية الدول المختلفة بصورتها المطلقة نظرا لما تؤدي له مثل هذه المقارنة من نتائج مضللة . فلا يمكن مثلا مقارنة أعدد التلاميذ المقيدين في النظام التعليمي إلا إذا قيست هذه الأرقام إلي مجموع السكان أو مجموع الشباب أو الأطفال في سن هذا التعليم . كما لا يمكن مقارنة ميزانيات التعليم إلا إذا قيست إلي الميزانيات العامة أو الدخل القومي للدول التي تتم بينها المقارنة . كذلك لا يمكن مقارنة مرتبات وأجور المعلمين في الدول المختلفة إلا إذا قيست هذه المرتبات أو الأجور إلى مستويات الأجور عامة أو مستويات المعيشة . فقد تبدو مرتبات وأجور مدرسي التعليم الثانوي في الولايات المتحدة أعلا كثيرا من زملائهم في الدول المتقدمة والنامية . ولكن إذا قيست هذه المرتبات والأجور إلى دخول الأفراد في هذا الدول فإن الصورة تختل . فمرتب المدرس الثانوي في نيجيريا تصل ٣٠ ضعفا لمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومي فيها، كما يصل هذا المرتب في جاميكا إلي حوالي ١٢ ضعفا لمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومي . كما تنشأ صعوبات في المقارنة بسبب اختلاف نظم أو إدارة أو تمويل التعليم . فإذا كان تمويل التعليم كله من قبل الدولة فلا يمكن مقارنة ميزانيات التعليم في الدول التي يتم فيها التمويل بهذا الطريق بميزانيات التعليم في دول يساهم القطاع الخاص الأهلي أو الديني بجانب كبير من نفقات التعليم . ثم هناك أيضا الصعوبات الناشئة عن اختلاف العُملة أو اختلاف سعرها وغير ذلك من مشكلات.

والمشكلة الثالثة التي يثيرها هذا الاتجاه هو أن أي بيان احصائي عن التعليم لا يعني شيئا إلا إذا فسر في ضوء ظروف وأوضاع هذا التعليم والقيم

---

٨) - المرجع السابق، ص ص ٦٣-٦٤.

والأفكار السائدة فيه والأهداف والغايات التي يستهدفها المجتمع الذي يوجد فيه هذا التعليم ، فمقارنة نظامين للتعليم على أساس حجم ميزانية كل منهما ، أو حجم الميزانيتين مقيسا إلى الميزانية العامة للدولة أو الدخل القومي في كل منهما ، لا يعني شيئا إلا إذا نظر إلى هذا كله في ضوء مكانة التعليم في كل مجتمع ونوع العائد الذي يتوقعه المجتمع من الصرف على التعليم . فقد يحدث أن تصرف دولة معينة جزءا كبيرا من ميزانية التعليم فيها على التعليم الابتدائي بقصد تحقيق تعميم هذا التعليم في أقرب وقت ممكن ، في حين تقتر دولة أخرى على هذا التعليم باعتبار أن تعميم هذا التعليم في وقت قصير في ظل ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية نوعا من الإسراف أو سوء التصرف . ولا شك أن هذه المشكلة تثير تساؤلا كبيرا في أوساط التربية المقارنة وهو عما إذا كان من الممكن حقا أن تكون البيانات الاحصائية – مهما كانت درجة شمولها ودقتها – أساسا سليما لمقارنة نظم التعليم . وقد نتفق جميعا بأهمية المقارنة الاحصائية ، إلا أننا نؤكد أن أي مقارنة لنمو نظم التعليم في البلاد المختلفة يجب أن تضع في الاعتبار الاسباب والنتائج الاجتماعية التي تؤدي إلى أي سياسة للتوسع التعليمي.

ومهما كان الأمر من حيث مشكلات هذا المدخل الوصفي والاتجاه الاحصائي فيه ، فإنه من غير شك ذا قيمة كبيرة بالنسبة للتربية المقارنة، يقول "كاندل" : "فالتحليل الوصفي لنظم التعليم والقومية كما له قيمة وخاصة إذا كان محقق ومكتوبا بوعي تام للقوى التي أثرت فيها . فالمدرسة الوصفية تكون المادة الأولى للدراسات المقارن ، فالحوليات أو الموسوعات التي تتناول جمع المواد الخاصة بنظم التعليم في البلاد المختلفة تزودنا بأساسيات الدراسة المقارنة ، إلا أنها ليست في حد ذاتها انتاجا في ميدان التربية المقارنة"[٩] ويتفق اليونسكو مع كاندل في أهمية هذه الدراسات الوصفية الاحصائية ولعل هذا ما دعاه إلى إخراج موسوعة

---

٩) – المرجع السابق ، ص ٦٦.

التربية في العالم ، .World Survey of Education ابتداء من سنة ١٩٥٥ .كما يتفق معه كثير من الرواد ، في أن هذه الدراسات الوصفية الاحصائية للبلاد المختلفة ليست تربية مقارنة ، إنما تكون ركيزة أساسية لوصف وتحديد سمات النظم التعليمية ، وان غياب هذه المواد التربوية الدولية (وصفية وتوثيقية ولغوية واحصائية) قد يؤدي إلى أن يصرف معظم الكتاب في التربية المقارنة كثيرا من الوقت في جمع هذه المواد قبل أن يبدأوا في استخدام الطريقة المقارنة للأغراض التحليلة.

ثانيا: مرحلة العوامل والقوى (المنهج التاريخي):

هي المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين ، وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا منها ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها "بول منرو" في خمسة أجزاء بين عامي ١٩١١ وعام ١٩١٢، ودائرة المعارف التي أعدها "فوستر واطسون" في أربعة اجزاء بين عامي ١٩٢١ و ١٩٢٢ ، والكتاب السنوي للمعهد الدولي في التربية الذي أسنده "كاندل" في الفترة بين ١٩٢٥ و ١٩٤٤ والكتاب السنوي للتربية الذي بدأه "بيرس" عام ١٩٣٢.[١]

ويصف "هانز" هذه المطبوعات بقوله: " ومهما كانت قيمة المعلومات التي تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم الأجنبية فإن الهدف الرئيسي منها كان ذا طابع نفعي لإصلاح التعليم".

ويعتبر "مايكل سادلر" مؤسس هذه المرحلة ورائدها وإن كان قد سبقه "لفازير" الفرنسي ، وتبعه علي الطريق كل من "فريدرك شنايدر" في المانيا ، و "كاندل " و "أولتخ" في أميركا ، و "هانز" و "مالينسون" و "لاواريز" في انجلترا ، و "روسللوا" في سويسرا ، وجميعهم أهتموا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تستند عليها التربية في الدول المختلفة وجميع هؤلاء اتجهوا في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه ، وكان عملهم مدفوعا بالاتجاهات الإنسانية التحررية ، ووجدوا في التربية أحسن أمل للإنسان ووجدوا في التربية المقارنة أعظم الامكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع.

وتحت تاثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التي تؤثر في نظم التعليم ،

---

١) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨٦، ص ٤١.

ويسمى "بيريداي" هذه المرحلة بمرحلة "التنبؤ" لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن الاستعارة وإنما التنبؤ بمدى امكانية نجاح نظام التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى ، وكان الاهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح في نفس الاتجاه الذي سار به في دولة أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف.

وسوف نتناول بشيء من التفصيل الكلام عن كل شخصية من هذه الشخصيات[١١]:

- **ليفازير** (١٨٢٨ - ١٩١١):

وهو عالم إحصائي فرنسي له مجهود قيم في تطوير التربية المقارنة ، بل إن مجهوده رغم عدم شهرته قد يفوق كثيرا أعمالا حديثة في الميدان ولقد اكد أهمية المعلومات الكمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية كمعيارين أساسين المقارنة التعليمية والتربوية . وله تقرير مشهور ، قدمه إلى المعهد الدولي للاحصاءات في دورته في "فينا " سنة ١٨٩١، ويعتبر نموذجا لعمله ، وقدم فيه مسحا لعشر دول أوربية وفي كل منها قدم تاريخا موجزا للنظام التعليمي ومعلومات عن إدارة المدارس وتعليماتها وتحويلها . وأشار إلى مصادر الاحصاءات عن التعليم الابتدائي في كل دولة وعمل جداول لها وإن كان من الصعب المقارنة بينها لاختلاف الأساس الذي تقوم عليه من ناحية ولأنها مقدمة من الحكومات الوطنية من ناحية أخرى .

والجزء الثاني من دراسته يتناول فيه تحليل المعلومات والمشكلات لمناهج البحث في التربية المقارنة ، وقد لفت "ليفازير" الاهتمام إلى حدود المقارنة القائمة على الاحصاءات المجموعة بطرق مختلفة من جانب منظمات مختلفة ، وقد أكد الصعوبة الناجمة عن اختلاف المعايير والمفاهيم الاحصائية من دولة لأخرى ، وقد

---

١١) - محمد منير مرسي ، المرجع السابق، ص ٤٢. (سوف يكون هذا المرجع هو مصدرنا الأساسي).

ساعدته هذه الجداول الاحصائية على ترتيب الدول وفقا لمعايير تربوية ، وقد قارن قائمة الترتيب التي توصل إليها في نهاية سنة ١٨٨٠ بقائمة أخرى كان وقد عملها سنة ١٨٧٣ ووجد أن هناك تقدما ملموسا في كل الدول التي زارها . ولكنه ذكر أن الترتيب لم يختلف أو يتغير خلال فترة عقدين من الزمان ، وقد جاء في ترتيبه الدول الاسكندناقية في المقدمة يليها مباشرة ألمانيا وسويسرا . أما الدول المنخفضة في الترتيب فكانت فرنسا وبلجيكا إذ كانت في المقام الثالث، وقد حاول "ليفازير" أن يربط بين المقارنات التربوية للقوى والعوامل القومية واختبر أولا العلاقة الاحصائية بين الطابع الديني للدولة وما تقدمه من تعليم ابتدائي . وكانت العلاقة التي توصل إليها أن الديانة البروتستانتينة واليهودية ترتبط بمستوى عال من الالتحاق المدرسي والديانة الكاثوليكية والارثوذكسية اليونانية والإسلام ترتبط بأرقام منخفضة . وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائفة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم في المجتمع الإسلامي ، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين ، وهو رأي ردده "هانز" فيما بعد أيضا . وعلى كل حال فقد أشار "ليفازير" إلى أن الدين ليس هو العامل الوحيد المؤثر ، ولذلك نجده ينتقل إلى دراسة العلاقة بين العنصر أو السلالة والمناخ من ناحية والتعليم الابتدائي من ناحية أخرى. وقد وجد أن كل الدول الأوربية شمال الألب باستثناء روسيا كانت فيها نسبة عدد التلاميذ إلى السكان تزيد عن ١ : ٧ مثلها مثل الدول الأمريكية الواقعة على نفس المسافة التي تقع عليها دول وسط أوربا بالنسبة لخط الاستواء . وأشار إلى أن دول أمريكا اللاتينية وهي دول كان من الممكن أن تكون على درجة من النمو السياسي مماثلة لدول الشمال ، كانت نسبها التربوية منخفضة . وقد أرجع هذا الانخفاض إلى المناخ . أما بالنسبة السويد وفنلندا فقد ذهب إلى أنها دول تغلب عليها الظروف المناخية غير المواتية بفضل التأثير الفعال للعامل الديني ، وفي تناوله لعامل الجنس أو العنصر أو السلالة كعامل تفسيري فقد وجد أن الشعوب التوتونية يبدو أنها بصفة عامة أكثر الشعوب تقدما في التعليم الابتدائي ، وقد أشار إلى أن عامل الجنس أو السلالة

يمكن أيضا أن يفسر السيادة النسبية للأقليم الشمالي الشرقي في فرنسا على المناطق الأخرى.

وقد أشار "ليفازير" إلى العامل السياسي كعامل مؤثر على التعليم في الشعوب المختلفة ، ومع تثبيت عاملي الجنس والدين وجد ليفازير أن الدول الديمقراطية أظهرت اهتماما أكثر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الاستبدادية ، وعلى كل حال فإن العامل السياسي يمكن أن يكون سلبيا في وجود عوامل أخرى قوية ، وضرب ليفازير مثلا لذلك بالسويد كبلد قامت الملكية المطلقة فيها بالعمل على نشر التعليم العام تحت تأثير العامل الديني ومن ناحية أخرى أشار إلى جمهوريات أمريكا تحت الاستوائية كمثال على المؤسسات الاجتماعية في إعاقة النمو التربوية بها ويعترف ليفازير بأن أي عامل من هذه العوامل لا يعمل بمفرده مستقلا عن العوامل الأخرى . فكل العوامل التي أشار إليها عوامل ديناميكية حية سواء في علاقتها مع بعضها البعض أو في علاقتها مع التصور التعليمي وربما كان لليفازير تأثير على هانز الذي سنجد لديه تطويرا كبيرا لفكرة العوامل كما سنرى فيما بعد .

- مايكل سادلر (١٨٦١-١٩٤٣):

هو مرب انجليزي كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، وفي ذلك يقول: "ينبغي عند دراسة نظم التعليم الاجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها ، بل إنها تتحكم فيها وتفسرها ، إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم يتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي ، إن نظام التعليم القومي شيء حي وهو ثمرة النضال الذي

غمره النسيان".[١٢]

لقد عبر سادلر بأن عظمة النظم الاجنبية تتمثل في روحها الحية وطابعها المتميز وكان عمل سادلر استمرارا لعمل "ماثيو ارنولد" فقد قامت وزارة التربية والتعليم بانجلترا سنة ١٨٩٥ بإنشاء إدراة للتقارير والبحوث الخاصة وعين سادلر مديرا لها وأصدرت هذه الإدارة عدة تقارير عن التربية في بعض البلاد الأوربية ثم حدث أن تحول الاهتمام في انجلترا نحو دراسة نظم التعليم في دول الكومنولث ، وكتب تقريرا عن التعليم في هذه البلاد منها كندا واستراليا وجزر الهند الغربية وسيلان ومالطة ، وظهر كذلك مجلدان كبيران عن التربية في الولايات المتحدة الامريكية كتب سادلر في احدهما مقالين الأول يقارن فيه المثل والأهداف التربوية في كل من المانيا وامريكا والثاني عن تعليم الزنوج في أمريكا .

ويعتبر سادلر من الشخصيات البارزة في التربية المقارنة في هذه الفترة وتكمن قوته العلمية في أنه أضاف البعد الاجتماعي إلى جانب البعد التاريخي الذي سار إليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسي التربية المقارنة.

ومعظم الدراسات في التربية المقارنة ظلت طيلة النصف الأول من القرن العشرين تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يدل على تأثيره العميق على دارسي التربية المقارنة طيلة هذه الفترة.

– فريدريك شنايدر

يعتبر فريدريك شنايدر أبرز شخصية المانية في التربية المقارنة فهو أستاذ التربية المقارنة بجامعة ميونخ بالمانيا الغربية ولقد ميز بين التربية المقارنة ودراسة نظم التعليم في البلاد المختلفة فبينما تختص الدراسة الأخيرة لوصف نظم التعليم في البلاد المختلفة دون أن يكون هناك تحليل لهذه النظم أو مقارنة تحليلية بينها ،

---

١٢) – Sadler , M. How Far Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education , England: Gnilfod, 1900.

وتهتم الدراسة الأولى بإجراء هذه العمليات الخاصة بالتحليل والمقارنة . إلا أنه يرى أن الدراسة الأخيرة دراسة أولية مساعدة وممهدة للتربية المقارنة ، فدراسة النظم التعليمية جزء أساسي لدراسة التربية المقارنة ، ولكن الأخيرة لا تقف عند حد الأولى.

ويذهب شنايدر مذهب كاندل وهانز وغيرهم إلي أن نظام التعليم وفلسفته وأهدافه هي نتاج عديد من المؤثرات المختلفة مثل الطابع القومي والموقع الجغرافي والحياة الاقتصادية والسياسة والمؤثرات الدينية والتاريخية . إلا أنه يعطي أهمية خاصة لدور عامل التطور التربوي في النظرية والتطبيق في تطور نظم وفلسفات وأهداف التعليم ، فهو يرى أن الأفكار التربوية أو التطبيقات التربوية في بلد ما يمكن أن يكون لها آثار كبيرة على الأفكار والتطبيقات في بلد آخر. إلا أن هذا التأثير لا يجب أن يترك لعامل الصدفة فهو يقول : "ان تأثير التربية النظرية والعملية الأجنبية يجب ألا يترك لعامل الصدفة ، ولكن يجب أن يفحص بحذر وأن يوجه الوجهة التي تتفق مع الوضع التربوي الخاص لكل بلد بحيث تؤدى إلى الحل الصحيح المثمر لمشكلاتها التربوية."[١٣]

ويرى شنايدر أن المبدأ الأساسي في التربية المقارنة هو المقارنة ، فهي الميزة الرئيسية التي تجعل التربية المقارنة دراسة مقارنة بالفعل . كما يري أن التربية المقارنة لها قيمة إصلاحية هامة فهي تؤدي إلى إثارة الدوافع الخاصة نحو إصلاح نظم التعليم . فالتحليل المقارن يبرز الخصائص التي تميز النظم . كل هذا يؤدي إلى وجود أساس متين للاستفادة من الاتجاهات التربوية الجديدة في النظرية أو التطبيق ، كما أنه قد يؤدي إلى ظهور اتجاهات عامة دولية تتعدى الاتجاهات الوطنية أو الأقليمية نحو معالجة المشكلات التربوية.[١٤]

---

١٣) – محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة: الانجلو المصرية ، ١٩٨١، ص ٢٢.

١٤) – المرجع السابق ، ص ٢٢.

- بدرو روسيللو:

يعتبر بدرو روسيلو من أقطاب التربية المقارنة المعاصرين ، فقد شغل منصب أستاذ التربية في معهد العلوم التربوية التابع لجامعة جنيف كما شغل منصب المدير العام المساعد لمكتب التربية بها ، ويعرف روسيللو التربية المقارنة بأنها تطبيق مبدأ المقارنة علي دراسة جوانب المشكلات التربوية . وبالتالي فإن موضوع دراسة التربية المقارنة هي جميع جوانب العمل التربوي . فيمكن مقارنة نظم التعليم بعضها مع بعض أو مقارنة الأهداف والنظريات التربوية أو مقارنة المناهج ومواد الدراسة أو مقارنة الأساليب والطرق التربوية المستخدمة.

ويفرق روسيللو بين التربية المقارنة الوصفية والتربية المقارنة التفسيرية، فهو في هذا يتبع شنايدر وكاندل . فالتربية المقارنة الوصفية تستهدف وصف الوقائع والنظم التربوية ثم يتبع ذلك مقارنة أوجه الشبه والخلاف بين هذه الوقائع والنظم . بينما تستهدف التربية المقارنة التفسيرية البحث وراء علل هذه الوقائع والنظم وهي بالتالي تستهدف الاجابة علي السؤال "لماذا؟" يعني أنها تبحث وراء الأسباب والعوامل التي أدت إلي تشكل هذه الوقائع التربوية وظهور هذه النظم التربوية بالشكل الذي تبدو عليه."[15]

ويرى روسيللو أن العالم يموج بتيارات تربوية مختلفة وأن البحث وراء هذه التيارات والعلاقات القائمة بينها هو القادر على اكتشاف هذه القوانين التي تفسر الكيانات والظواهر التربوية وهي التي تتنبأ باتجاهاتها في المستقبل . وأن هذه التيارات التربوية يمكن أن تفسر وفقا لمبدأين أساسيين : الأول هو التأثير المتبادل بين الظواهر التربوية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، بمعنى أن التغيرات التي تحدث في تراكيب المجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية تؤدي بالتالي إلي ظهور اتجاهات أو كيانات تربوية معينة يحددها

---

١٥) - المرجع السابق ، ص ٢٢.

التغيير في هذه النواحي ، والمبدأ الثاني هو التأثير المتبادل بين العناصر التربوية المختلفة للكيانات بمعنى أن أي تغيير في هذه العناصر كأهداف التعليم أو نظم الإدارة أو سلم التعليم يحدث تغيرات أخرى في عناصر أخرى من هذه الكيانات.

- اسحاق كاندل(١٨٨١-١٩٦٥)

هو من أشهر رجال التربية المقارنة ولد في رومانيا ، وتعلم في انجلترا ثم انتقل إلى العمل في أمريكا ، وفيما بين عام ١٩٢٤ و ١٩٤٤ كان يعمل محررا للكتاب السنوي في التربية الذي كان ينشره المعهد الدولي وكان كاندل في نفس الوقت أستاذا بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا واستقال من هذه الوظيفة الأخيرة سنة ١٩٤٦ وحتي وفاته ونشر العديد من الكتب والمقالات التي أغنت ميدان التربية المقارنة وأصبحت من مصادرها الهامة . وكان كاندل يري أن وظيفة التربية المقارنة ليست المفاضلة بين النظم التعليمية أو تحديد أيها أحسن ، فيرى أن القيمة الحقيقية للتربية المقارنة في إغناء وإخصاب أفكارنا وتفكيرنا.

وكان كاندل لا يكتفي بالوصف وإنما بالتفسير والشرح وكان يهتم بشرح العوامل التي تسبب حدوث ظاهرة تعليمية ما أو خصائص تربوية معينة . وقد نظر كاندل إلي الثقافات التي درسها من منظور تاريخي وحاول أن يؤكد الطابع القومي لكل منها ، ولهذا يعتبر كاندل من رواد المنهج التاريخي في التربية المقارنة.

وقد أكد كاندل في منهجه المقارن أن هناك قوى معينة سياسية واجتماعية وثقافية تحدد طابع النظم القومية للتعليم . وكان اهتمامه منصبا على تحليل الأسباب المسئولة عن تحديد هذه النظم ، وقد ردد بصورة أخرى العبارة المشهورة لسادلر أن ما يحدث خارج المدرسة يحدد ما يحدث بداخلها بل قد يكون أهم منه.

يذكر البعض تقسيمات ثلاثة لمنهج كاندل بحيث تتميز بثلاثة أسس رئيسية هي : الأساس الوصفي ، والأساس التاريخي والوظيفي ، والأساس النفعي العام، ويشرح البعض أن هناك خطوات وتقسيمات أخرى لمنهج التربية المقارنة عند كاندل

وهي أربع خطوات :

١- الوصف : حيث يتناول الوصف الاجابات المختلفة - النظرية والعملية - عن مشكلة أو أكثر مما سبقت الاشارة إلى أمثلة منها تكون عامة ومشتركة لكل الدول ، إن مجرد وصف الجهاز التعليمي وإدارة ونظم التعليم والمناهج وطريقة التدريس تكون عقيمة قليلة الجدوى ما لم تستكمل باقي خطوات المقارنة ، من وصف وتفسير وتحليل والوصول إلى مبادئ عامة مشتركة.

٢ - الشرح والتفسير: ويتناول الشرح والتفسير الاجابة عن السؤال لماذا ؟ ويكون ذلك بتحليل الأسباب المسئولة عن إحداث الظاهرة أو وجودها ، ويقول : "إن فهم المعنى الحقيقي للنظام التعليمي لأي شعب وكذلك تقديره وتقييمه يتطلب بالضرورة معرفة شيء ما عن تاريخه وتقاليده والقوى والاتجاهات التي تحكم نظامه الاجتماعي والظروف السياسية والاقتصادية التي تحدد نموه وتطوره وتتحكم فيه" .

٣ - التحليل المقارن : ويتضمن مقارنة أوجه الاختلاف بين النظم المختلفة والأسباب التي تستند إليها .

٤ - الوصول إلى مبادئ وتعميمات مشتركة: وهي نهاية المطاف من كل الخطوات الثلاث السابقة إذ يجب أن تؤدي هذه الخطوات إلى التوصل إلى بعض المبادئ والاتجاهات المشتركة ، ومن ثم يمكن التوصل إلى نظرية تربوية على أساس ملاحظة ودراسة الممارسات التربوية في الدول المختلفة.

نقد منهج كاندل:

لقد كان لمنهج كاندل تأثيره الكبير على دراسي التربية المقارنة والباحثين فيها واتبعه كيثرون منهم هانز وغيره ،ومع هذا فإن "كازامياس" وزميله يعتقدان أن هناك انتقادات يمكن أن توجه إلى منهج كاندل منها: أنه أهمل نتائج العلوم الاجتماعية بتعليقه أهمية كبرى للدور الذي يتلعبه الدولة في التربية ذلك لأن تربية الأطفال هي ظاهرة أكثر تعقيدا من ذلك .

والنقد الثاني ، هو تعميماته عن الطابع القومي مثل تعميمه بأن الرجل الفرنسي هو رجل الأفكار ، وربما كان هذا ليس صحيحا دائما ولا يستند كاندل إلى أدلة كافية لتدعيم تعميماته ، وربطه بين الطابع القومي وبعض الخصائص التربوية في بلد معين أمر موضع تساؤل كبير عن صحته ،، ومن ثم يجب ألا ننساق وراء المبالغات التي تخفي وراءها التعصب الديني لبعض دارسي التربية المقارنة من أمثال "نوا" و "اسلتشاين" في تلقيبه بـ "أبي التربية المقارنة".

- نقولا هانز:

هو أحد رواد التربية المقارنة ولد عام ١٨٨٨ ويعتبر تابعا لكاندل وأحد العارفين بالتربية السوفيتية التي كتب عنها الشيء الكثير . فقد كان من أصل روسي ، وقد اعتبر أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حدة في إطاره التاريخي وارتباطه الوثيق بالطابع القومي والثقافة القومية ، وكذلك جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة.

وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هي أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمه شأنها في ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون بمعنى أنها تشكل عن شيء مميز للشعب الذي نبتت فيه .

ولتفسير السبب في وجود النظم التعليمية بالنحو الذي هي عليه كان من الضروري تحليل العوامل المسئولة من الناحية التاريخية في خلق أمم مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية . ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التي ترتكز عليها النظم القومية للتعليم.

وقد أشار هانز إلى العوامل التي تعمل على تكوين الأمة المثالية ربما بتأثير من فكرة "هيجل" عن الأمة التي تعتبر من أحسن نموذج لها هو أن تكون من قومية واحدة . وقد حدد هانز خمس عوامل لهذه الأمة المثالية هي:

- وحدة الجنس - حدة الدين - وحدة اللغة

- وحدة الأرض - السيادة السياسي.

وقال بأن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية . فبلجيكا مثلا بها لغتان قوميتان هما الفرنسية والفلمنكية ، وسويسرا يفتقر شعبها إلى وحدة اللغة والدين معا .

ويعتقد هانز أن ماضي النظم القومية قد تشكل في الغالب نتيجة عوامل مشتركة بين كثير من الأمم ، لذلك فإن مشكلات التربية في البلاد المختلفة متماثلة ، كما أن المبادئ التي توجه حلولها يمكن مقارنتها بل وتوحيدها . ويقول هانز إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من الناحية التاريخية ومقارنة الحلول المستخدمة لمواجهة المشكلات الناجمة هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة ، وتطبيق نتائج هذه الدراسات خارج مجال التربية المقارنة بمعناها الصحيح يقع من الناحية النظرية في نطاق فلسفة التربية ، كما يقع من الناحية العملية في نطاق إدارة ونظم التعليم.

ويرى هانز أن نمو الشعوب ، ومن ثم نمطها القومي قد تأثر بثلاث مجموعات من العوامل هي : العوامل الطبيعية، والدينية والعلمانية . وتشمل العوامل الطبيعية : عامل الجنس واللغة والبيئية الجغرافية والاقتصادية. وتشمل العوامل الدينية : المسيحية ، والإسلام والهندوسية والبوذية والكونفوشيوسية . وتشمل العوامل العلمانية : الإنسانية ، الاشتراكية ، والقومية.

<u>نقد منهج هانز:</u>

حاول هانز البحث عن الأسباب التي تفسر الظواهر التعليمية ومع أن منهج هانز هو منهج تاريخي تحليلي شامل إلا أن هناك بعض النقد الذي وجه إليه ، فهولمز مثلا يعتبر هانز من اتباع المدرسة الوصفية التي أسسها كاندل وشنايدر ، غير أن هانز في نظر هولمز لم يكن مجرد شارح وصفي وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل المسئولة ، وكان اهتمامه بتأثير قوة الأفكار أكثر من اهتمامه

بالاحصاءات[١٦]

- فرنون ماليسون:

هو أستاذ التربية المقارنة بجامعة ريدنج بانجلترا ، كتب مؤلفات عديدة عن علم النفس وتدريس اللغات الحديثة وعن التربية المقارنة ، ويعتبر ماليسون من العارفين جيدا بالتربية في أوربا الغربية وأمريكا والاتحاد السوفيتي . ويعتبر ماليسون من أتباع مدرسة كاندل وهانز وشنايدر ، وهو يولي اهتماما كبيرا بالتفصيلات التاريخية ، ويهتم أيضا في تفسير الحركات التي تلقي الضوء على التربية ، فهو يرى مثلا التربية على ما يبدو في ضوء حركات عامة على مدى زمني كبير ، كتفسيره للقرن التاسع عشر وهو قرن الثورة الصناعية وما ترتب عليها من خلق الحاجة إلى أفراد متعلمين ، ويتميز منهج ماليسون بأنه يتناول التطورات الحديثة للبلد الذي يدرسه ، علي أن لب منهج ماليسون يتمركز حول فكرته عن "النمط القومي" وتأثيرها على تشكيل الطابع القومي للتعليم .

ويرى أن هناك إتفاقا على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطن للحياة الديمقراطية بيد أن هذا المفهوم يختلف من بلد لبلد ذلك لأن كل بلد تفسره بما يساعدها على بناء نمطها القومي . ويرى ماليسون أن شخصية الأمة ونمطها القومي هو الذي يشكل أحوالها وأهدافها ، ومؤسساتها الاجتماعية والسياسية والثقافية .

ولكن ماذا يقصد ماليسون بالطابع أو النمط القومي ؟ للإجابة على هذا السؤال يجب أن نورد أربعة مكونات أساسية هي : الوراثة ، والبيئة ، والتراث الاجتماعي ، والتربية.

ويرى ماليسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطيء في الطابع القومي نتيجة عدة عوامل من أهمها:

١ - منافسة المجموعات الأكثر تقدمية ومن ثم الصراع من أجل البقاء

---

١٦) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق، ص ٥٢.

القومي.

٢ – الاكتشافات العلمية .

٣ – تقديم معتقدات جديدة وتقبلها بالتدريج.

٤ – التربية بما لها من تأثير غير مباشر من حيث أنها تعمل وتؤثر على النوعية الفعلية للمجموعة.

ويرى مالينسون أن التغيير يحدث ببطء ، بل إنه يحذر من أن محاولة استخدام التربية عمدا لتغيير الإطار الثقافي القائم الذي يخدمه النظام التربوي محكوم عليه بالفشل ما لم يكن هذا التغيير بطيئا تدريجيا ومتمشيا مع النمط القومي وهو يشير إلى حذر الفرنسيين من الإصلاحات التربوية وإن هذا الحذر ضروري ليجعل التغيير متمشيا مع الآمال القومية . وكذلك فإن الشيوعيين في كل من الاتحاد السوفيتي والصين يعزي النجاح الذي حققوه إلي اتباعهم لسياسة طويلة المدى واعتبارهم للأوجه المختلفة للنمط القومي . وعلى هذا فإن مالينسون يري أن التربية لا تحدث التغيير المنشود إلا على مدى طويل من الزمن.[١٧]

– جوزيف لاواريز :

عمل أستاذا للتربية المقارنة في جامعة لندن منذ ١٩٤٧ وحتى ١٩٧٠، ثم رحل ليعمل مديرا لمعهد التربية في هاليفاكس بكندا ،. وكان يؤمن بأن رجال التربية يجب أن يعملوا على تنمية التفاهم العالمي.

يري لاواريز أن هدف التربية المقارنة هو الكشف عن طبيعة النظم التعليمية وما تتضمنه من سياسات وأساليب وممارسات ومحاولة ارجاع ذلك إلى مؤشراتها التي شكلت هذه النظم وحددت طبيعتها وانتجت ما انتجت من مشكلات . وهو يهتم بوجه خاص بالمؤثرات الفلسفية انطلاقا من أن الفكر الفلسفي هو في النهاية

(١٧ – Mallinson A .Comapative Educational Systems , 1963, pp. 1-9

النتاج النهائي لمؤثرات وقوى اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية.

ولاواريز يؤمن بأهمية اتجاه المجتمع نحو التربية ، وهو يرى أن هناك أنماطا قومية في الفلسفة أو أساليب مختلفة للجدل الفلسفي مثل البراجماتية الامريكية والمثالية الالمانية ، والعقلانية الفرنسية والتجريبية الانجليزية والمادية الجدلية للاتحاد السوفيتي. وهو يعتقد أن التوصل إلى الألوان الفكرية السائدة في الثقافة يمكن أن يربط بينهـا وبين كل جـانب من التنظيم التربوي في تلك الثقافة بما في ذلك نوع المناهج المدرسية وتنظيمات المدارس وطرق التدريس المستخدمة .

ويتـميز المنهج الفلسـفي عند لاواريز عن منهج "النمط القـومي" بأنه أكـثر تحديدا لاقتصاره على عنصر رئيسي واحد هو الايديولوجيا بدلا من عدة عناصر مكونة لمنهج النمط القومي ، ويتميز أيضا بأنه أكثر وضوحا.

سوف نعرض نماذج من الأمثلة للعوامل والقوى المؤثرة في التربية المقارنة ، والنظم التعليمية ، لتطبيق هذه الآراء وتوضيح الجوانب التي عرضنا لها ، وأهمية التأكيد على الطابع القومي ، وقد تحدث الكثيرون من علماء التربية المقارنة عن العوامل والقوى المؤثرة في تشكيل النظم التـعليـمية ، وتحديد الطابع القومي ، ومنهم كاندل و هانز وقد حدد الأخير ثلاث مجموعات من العوامل التي كان لها دور في تحديد النظم التعليمية التي درسها وهي ، العوامل الطبيعية ، والعوامل الدينية ، والعوامل العلمانية.

وسوف نقدم بالتفصيل أهم هذه العوامل :

أولا: الأيديولوجيا والتربية:

تتكون كلمة ايدلوجيا Ideology من مقطعين هما Idea بمعنى فكر ، و كلمة ology بمعني علم ، ومعنى ذلك أن مدارها هو الفكر أو التفكير ، أو الأفكار والآراء.

وتستخدم الكلمة لغويا معنيين أحدهما: أنها مجموعة من المفاهيم والأنظمة ، في موضوع الحياة أو الثقافة. أو طريقة أو محتوى التفكير المميز لفرد أو جماعة أو ثقافة. أو أسلوب التفكير الذي تتميز به طبقة أو يتميز به فرد.

والمعنى الآخر: أنها مجموعة من الأفكار المبنية على أساس من نظرية أو نظام اقتصادي أو سياسي. أو هي النظريات والأهداف المتكاملة التي تشكل قوام برنامج سياسي اجتماعي ، (مذهب).[١٨]

وقد حاول بعض الفلاسفة ولاسيما الفيلسوف الفرنسي "دي تراسي" (١٧٥٤-١٨٣٦) في كتابه "عناصر الايديولوجيا" شرح نظرية الأفكار أو ما يسميه الأفكار وأهميته ومغزاه بالنسبة لحياة الإنسان ومجتمعه مع التركيز بصفة رئيسة على مسائل التربية والتعليم . وقد عرض من خلال علم الأفكار المبادئ والقوانين الأساسية لتربية الإنسان وتعليمه . بيد أن تطبيق تلك المبادئ بصورة علمية في واقع الحياة حدا بالايديولوجية إلي الانتقال من ميدان التربية إلي ميدان السياسة لاعتقادهم بأن تمام بناء هذا الميدان السياسي يفسح المجال أما سهولة تحقيق أهدافهم وأمانيهم التربوية. فقد أدرك هؤلاء الايديولوجيون أن الشرط الأول يكمن في توافر الحرية العقلية والسياسية للإنسان وبهذه الحرية وحدها يستطيع الإنسان أن يحيا على سجيته الحقة وبحسب طبيعته العقلية وأن يبذل قصارى جهده ليكون عالمه على أفضل وجه.

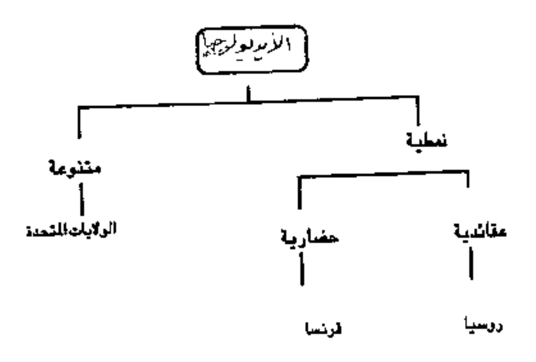
وعلى الرغم من صعوبة وضع تعريف موحد للايديولوجية فإنه يمكن تعرفها "بأنها مجموعة من الأفكار تكون أساسا لنظام سياسي واجتماعي واقتصادي معين".

وفي ضوء هذا الفهم للايديولوجية يمكن القول بأن النظم التعليمية تتأثر تأثرا مباشرا بنمط الايديولوجية السائد . وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلي مجموعتين كبيرتين هما النظم النمطية والنظم التنوعية ، ونستعرضها على النحو التالي:[١٩]

---

١٨) – عبد الغني عبود ، الايديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦، ص ٧.

١٩) – محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ص ٩١-٩٥.



١- النظم النمطية:

وهي النظم التي تستهدف تشكيل نمط موحد من الأفراد باخضاعهم لمؤثرات تربوية واحدة . ولكن هذه النظم تنقسم بدورها فيما بينها إلى نوعين : نوع عقائدي ، ونوع ثقافي حضاري

أما النوع الأول وهو النظم العقائدية فهي تستهدف تحقيق أغراض عقائدية ، ومثلها النظم التعليمية في الكتلة الاشتراكية وروسيا وتلعب الفلسفة الماركسية اللينينية الدور الأول في تشكيل النظرية التربوية في هذه النظم .

وتقوم هذه الايديولوجية على فكرة الدول الجماعية التي تسيطر منها الدولة على كل شيء وتتلاشى فيه الملكية الخاصة . فجميع الثروات الطبيعية الموجودة على ظهر الأرض وفي بطنها ملك للدولة والدولة هي التي تحتكر كل وسائل الانتاج والاستثمار والتوزيع .

وتقوم الايديولوجية الشيوعية على أن القلة فقط هي القادرة على التفكير

والتخطيط للأغلبية وتتمثل هذه القلة في الصفوة الممتازة للحزب الشيوعي الذي يرسم الإطار الذي تتحدد فيه أبعاد العمل الاجتماعي والحرية الأكاديمية والتصرف أو القرارات الشخصية.

وتقوم هذه الايديولوجية إيضا على الفلسفة المادية الجدلية وعلمانية الدولة لأن الدين في نظرهم أفيون الشعوب.

وفي ضوء هذه الايديولوجية فإن الدولة هي التي تحتكر التعليم وتسيطر عليه سيطرة كاملة وعلى الرغم من المساحة الهائلة للاتحاد السوفيتي (سابقا)، يضم مختلف الأجواء المناخية ويتسع ليشمل جنسيات مختلفة وقوميات، ومجموعات عنصرية ولغوية، ونقول على الرغم من كل هذا فإن الاتحاد السوفيتي مركزي في إدارته التعليمية ومع أنه توجد وزارة للتعليم في كل جمهورية، إلا أن هذه الوزارة تتلقى التعليمات والأوامر من موسكو. وتصدق مركزية الإدراة التعليمية أيضا بالنسبة لباقي الدول الاشتراكية على أساس من النمطية التي تستهدف تكوين مواطن جديد، الذي يؤمن بالشيوعية عقيدة ومنهجا؛ ولا يسمح بانشاء المدراس الخاصة باستثناء الصين، حيث توجد مدارس خاصة لكنها تخضع لإشراف دقيق من الدولة، ويوغوسلافيا حيث يسمح بإنشاء مدراس خاصة بشروط مقيدة، ولذلك لا توجد المدارس الدينية أو الطائفية وتعتبر التربية السياسية جزءا رئيسيا في تربية الناشئة منذ المراحل الأولى. وتتم هذه التربية السياسية من خلال المقررات السياسية ذات الصلة كالمواد الاجتماعية أو الأنشطة المختلفة التي تقدمها منظمات الشباب. وتختلف نسبة هذه المنظمات باختلاف الدول الاشتراكية ونكتفي بالإشارة إلى أسمائها بالنسبة للاتحاد السوفي وهي: الاكتوبريون Octoberists وهي للأطفال والبيونيرز Pieneers وهي للصبية والكومسمول Komsomol وهي للفتيان.

ومع أن رجال التربية على المستوى العالمي يتخوفون من الاتجاه نحو تدخل السياسة في التعليم فإن هذا الاتجاه أخذ في الازدياد لعدة أسباب من أهمها تزايد الاهتمام بالتربية كاستراتيجية قومية بالنسبة لكل الشعوب.

وتقوم التربية الاشتراكية على ربط التعليم بواقع العمل والانتاج والاهتمام بالعمل ذي النفع الاجتماعي والعناية بالتربية البوليتكنيكية .

أما النمطية الحضارية: فهي النظم التي تهتم بالأسس الثقافية والحضارية على أساس قومي ، وأقرب مثال لها هو نظام التعليم الفرنسي ، وتفسير ذلك أن الفرنسيين يؤمنون بحضارتهم وثقافتهم إيمانا شديدا ويعجبون بها أشد الاعجاب ويعتبرونها الحضارة الحقيقية. ولعل ذلك يفسر السياسة التعليمية التي اتبعتها الإدارة الفرنسية في المستعمرات والتي تقوم على مبدأ "الفرنسة" أو قلب أبناء المستعمرات وتحويلهم إلي فرنسيين ملونيين.

ومن مظاهر اعتزاز الفرنسيين بثقافتهم أيضا تمسكهم بنقاوة لغتهم وحرصهم على خلوها من الدخيل والغريب وهو أمر تلمسه في اللغة الفرنسية إذا ما قورنت بغيرها من اللغات الاوربية الأخرى . ومن أقرب الأمثلة ما حدث في المشروع البريطاني الفرنسي المشترك لإنتاج طائرة الكونكورد وإصرار فرنسا على كتابة اسم المشروع بالصورة الفرنسية لا بالصورة الانجليزية على الرغم من التقارب الكبير بين الصورتين ، وكذلك عندما قام الجنرال ديجول حينما كان رئيسا للجمهورية الفرنسية بزيارته المشهورة لكويبك في كندا عام ١٩٦٨ وهي المنطقة التي تتحدث الفرنسية وسط بحر كبير يتحدث الانجليزية. وكذلك ما يحدث من وراء الكواليس ، في اختيار الأمين العام للأمم المتحدة ، فإن ضمان ترشيحه بالنسبة للدول الخمس الكبرى ومنهم فرنسا ، هو تأكيد فرنسا بأنه يتحدث ويجيد الفرنسية.

وعلى كل حال فإن الايمان الشديد بالثقافة الفرنسية قد ساعد على تقبل النمطية على أساس من الثقافة العامة.

وتقوم النظم النمطية على أسس مركزية بصفة عامة تمشيا منطقيا معها حيث تقوم السلطة المركزية فيها بالمسئولية الكبرى في إدارة وتوجيه التعليم على المستوى القومي.

لكن الانفجار السكاني من ناحية والانفجار المعرفي من ناحية أخرى قد

فرضا على النظم النمطية التخلص من قيود المركزية ومنح السلطات المحلية للتعليم مسئوليات متزايدة باستمرار.

- النظم المتنوعة:

وهي النظم التي تقوم على أساس ديمقراطي ، ولعل كلمة ديمقراطية هي من أكثر المفاهيم خلطا وإساءة في الاستعمال ، فكل دولة في العالم مهما كانت فلسفتها أو أيديولوجيتها تدعي أنها دولة ديمقراطية ، وكلمة ديمقراطية في أصلها اللاتيني تعني حكم الشعب وفي مفهومها السياسي تعني حكم الشعب بالشعب لصالح الشعب وفي مفهومها الاجتماعي أسلوب للحياة.

وعلى هذا الأساس فإنها تعطي الفرد احتراما لشخصيته واعتدادا بنفسه ، فهي تحترم شخصيتهم كأفراد لا كأعضاء خاضعين للمجتمع .. والفرد في النظام الديمقراطي يفعل ما يتسنى له أن يفعله ، لا يتراجع عن بذل الجهد المضن في سبيل تحقيق ما يعمل من أجله وهو كذلك ينبذ التكاسل ويحتقره .. بل ويحتقر تلك الطبقات التي تعيش مرفهة خامدة حوله.

وترتبط الديمقراطية بمبدأ تكافؤ الفرص ، ويقوم هذا المبدأ على أساس أن الأطفال جميعهم حين يولدون يكونون متكافئين فيما بينهم دونما فروق في مقدرتهم ويقول روسو "أن الفروق بين الأفراد تنتج أساسا من سبب رئيسي هو أن بعض الأطفال حين يولدون ويخرجون إلى الحياة يجدون أمامهم فرصا كثيرة متوافرة لكي ينالوا قدرا كبيرا من التعليم والتربية أكثر مما يجده الأطفال الآخرون.

ومع ذلك فإن الكثيرين يعتقدون أن التكافؤ بين الأفراد حين يكون حرفيا يعد تفسيرا ساذجا للفلسفة الديمقراطية في التعليم ، ويعتمدون في رأيهم هذا على علم النفس وقد أثبت وجود فروق فردية بين الأشخاص وأن الأطفال لا يولدون مختلفين فقط في تنوع القدرات والاتجاهات بل أنهم يكونون مختلفين في نفس القدرات ونفس الاتجاهات .. ومع ذلك فإن هناك من ينادون بأن المدرسة يجب عليها أن تعطي تلاميذها مقادير متساوية أو متقاربة من المعرفة ، والنتيجة الحتمية هنا هي

أن تكافؤ لا يعني أن التربية يجب أن تكون متساوية بالنسبة للجميع.

وترتبط الديمقراطية بالحرية وكثير من الناس يعتبر أن الديمقراطية من الوجهة التعليمية ما هي إلا الحرية لا تكافؤ الفرص . وهذا في حد ذاته لا يحمل معنى وجود فروق فردية بين الأشخاص لانه من طبيعة أي شخص أن يكون مختلفا عن أقرانه ولو أن الأفراد يولدون بقدرات متكافئة ما استطاعوا أن يشعروا بالاحساس نحو الحرية ولكن الحقيقة العلمية هي أن الافراد يولدون مختلفين مع كونهم أحرارا.

وفي جمهورية أفلاطون يقول في باب الحرية أن المجتمع العادل هو المجتمع الذي يفعل أفراده بمواهبهم ومقدراتهم ما فيه إسعاد المجتمع ككل . فالحرية لا تفهم إلا في منظورها الاجتماعي وليست هناك حرية مطلقة أو حرية في فراغ.

وحين نستعمل كلمة التحرر فإن بالضرورة نتبعها بكلمة "من" وبالنسبة للممارسات التعليمية التي تنبع منها الديمقراطية كتأكيد للحرية نجد أن المدرس يجب أن يكون "حرا" من الأشياء التي تعوقه عن القاء الحقيقة على تلاميذه. والتربية المتحررة هي تربية الرجال الأحرار أي الرجال الذين يتمتعون بالحرية السياسية التي ترتبط بدورها بالحرية الاجتماعية والحرية الاقتصادية.

وفي الديمقراطيات الحديثة نجد أن مفهوم الديمقراطية يكمن في انتخاب القادة ، ويرى البعض أن المدرسة يجب عليها أن تنتقي الأفراد الذين يمكن أن يصلحوا كقيادات في المستقبل وتربيهم تربية قيادية وفي نفس الوقت تعلم بقية الأطفال وتنشئهم على كيفية التبعية لهؤلاء القادة.

والتربية في هذا الاطار المزدوج من القيادة والتبعية تكون دائما أفضل حينما تكون القوة السياسية في أيدي القلة . ومع ذلك فإن عملية القيادة والتبعية بهذا المفهوم ليست مطلقة وإنما نجد أن القائد في مجال الصناعة مثلا يكون تابعا في مجال الزراعة ، أو مجال السياسة ، وكذلك الحال بالنسبة لقادة المجالات المختلفة للمجتمع.

وترتبط الديمقراطية بمبدأ المشاركة؛ وهي في هذا المجال تتمركز حول صورتها في الداخل والترابط بين أفرادها . والذين يدافعون عن هذه الفكرة لا يتمسكون فقط بأنها تعني الترابط الفردي .. بل التداخل الطبيعي المعتدل داخل نموذج جيد من المجتمع . هذا المجتمع المفترض له بعدان أساسيان أحدهما هو المصالح المشتركة والمتعددة بين الأفراد والآخر هو المشاركة المماثلة مع الجماعات الأخرى.

وفي ضوء هذا الفهم لأبعاد الديمقراطية يمكننا أن نتصور تأثيرها على الأنماط التعليمية المعاصرة، فالديمقراطية تؤمن بالتنوع والتعدد وحرية الاختيار على أساس من الإيمان بقيمة الفرد في ذاته وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في القدرات والاستعدادات ، وأن على النظام التعليمي أن يواجه هذه الفروق وأن يساعد التلميذ على تنمية هذه القدرات والاستعدادات إلى أقصى حد ممكن . وإلى جانب هذا أيضا هناك المجموعات العنصرية والدينية والأقليات المختلفة بما لها من حقوق في تأسيس وإنشاء المدارس الخاصة بها مما سيرد ذكره. ومن أمثلة النظم التنوعية النظام التعليمي بالولايات المتحدة الامريكية وانجلترا وسوف نوضح ذلك فيما بعد.

ثانيا: الفلسفات التربوية كمحددات لنظم التعليم:

بوجه عام الفلسفة هي عرض عام للأمور التي تشمل المبادئ الكلية التي يظهر فيها الحقائق ويمكن تفسيرها وتعقلها ، وهي نقدية ، تحليلية ، تنظيمية ، وعمل محدد للفكر الإنساني . وتفسر له الكون والمحيط به وما يتبادر إلى عقله من قضايا فكرية . فتعمل دراسة الفلسفة على أن تعطي للفرد معنى للحياة وتوسع مجالات تفكيره وأفقه وتساعده على التعمق في التفكير وتكسبه القدرة على النقد الهادف وتعوده الشك طلبا لليقين وتحرره من ربقة التقاليد وتجعله يؤمن بالعقل في كل مجال الحياة ، مثل مجال المعرفة ومجال اختيار السلوك والأفعال وتجعله دائب

التساؤل والمعرفة . وتساعده على أن يعيش في انسجام مع نفسه وفي انسجام مع قيمه وقيم الحياة.

وكما رأينا فإن الفلسفة ما هي إلا جسر يصل بين العلم والدين ، وهكذا تثب الفلسفة إلي الأمام بسرعة يتبعها العلم بحذر ، بينما يقوم الدين بدور المرشد الهادي ، فهي تحاول أن تدفع العلم إلى المخاطرة وتخضع الدين للعقل . ولكن فوق هذا كله فهي تحاول أن تحدد معالم الطريق ، بين يقين العلم الناقص ، وأسرار الدين التي لا حد لها ، نحو حياة أكثر حكمة وعقلا وسعادة .

فلسفة التربية:

والفلاسفة في التربية يدرسون الأسئلة الهامة والمستعصية في مجال التعليم ، أنهم يأملون أن يجدوا الاجابات الشافية لمثل هذه الأسئلة:

١- ما معنى طبيعة ووظيفة التربية؟

٢ – ما الأهداف المناسبة والقيم النهائية للتربية؟

٣ – ما الوسائل التي يجب أن تتخذ للوصل لمثل هذه الأهداف والقيم الموجودة.؟

٤ – ما المواد التي يجب أن يحتويها المنهج ؟ ولماذا تختار مثل هذه المواد؟

٥ – ما تأثير الجانب الثقافي والاجتماعي والديني في المجتمع على النواحي التربوية؟

ولا توجد طريقة ثابتة أو مدرسة فلسفية واحدة تتفق في كل أمور التربية في نظرتها مع الأخرى ولكن لكل نظرية مميزاتها وعيوبها ، أو ركزت على جانب في العملية التربوية وأغفلت جانب آخر .

إن ميدان فلسفة التربية يعالج قضايا تربوية ذات طبيعة توجب تناولها بطريقة فلسفية . قضايا التربية هنا أساسية في الميدان التربوي والباحث في هذه القضايا قد يتطرق في ثنايا بحثه إلى قضايا فلسفية عامة ولكنها لا تجره بعيدا

عن الميدان التربوي الذي يبقى دائما مرتبطا به.

العلاقة بين الفلسفة والتربية:

إن العلاقة بين التربية والفلسفة قوية إلى أبعد حد فيقول "فخته Fichte" ان فن التربية لن يصل إلى حالة الوضوح التام بدون مساعدة الفلسفة ، فهناك علاقة متبادلة بين الأثنين ، وأحدهما بدون الآخر ناقص لا يمكن الانتفاع به .

ولقد ذهب "ديوي" إلى أبعد من ذلك فقال: إن الفلسفة اليونانية وهي أول فلسفة نظامية معروفة ، لم تنشأ إلا تحت ضغط مسائل التربية على عقول المفكرين ، وفالطبيعيون الأولون لم يكونوا عنده إلا فصلا في تاريخ العلم ، أما جماعة السوفسطائيين ومن جاءوا لمناهضتهم ، فاولئك هم الذين اضطرتهم شئون التربية حينئذ أن يتفلسفوا .. فكان لهم كلام في التربية أدى بهم إلى نظريات في الفلسفة . ويرى "ديوي" أيضا أن جميع مسائل التربية هي نفسها مسائل الفلسفة، فالعلاقة بين الروح والجسد وبين المعرفة والأخلاق وبين الفرد والمجتمع .. وغيرها ، تلك أمور تعرض لها التربية ، كما تعرض لها الفلسفة اليوم ، كما عرضت لها بالأمس . فأعظم تعاريف الفلسفة في نظر "ديوي" هي تلك التي يمكن أن تصبح نظرية تربوية في أعم صورة لها .

وقد ظهر من هذا أن العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة الصلة جدا حتى يمكن القول بأنها مظهران مختلفان لشيء واحد.

فالفلسفة كما رآها الأولون هي البحث عن العلة الأولى ، أو محبة الحكمة ؛ والحكمة هي إدراك الأشياء على ما هي عليه إدراكا يقينيا ، أو العلم الذي يراد منه الوصول إلى أكمل حياة ممكنة ، والحياة الفلسفية هي حياة العمل الذي يكون رائده الفكر الصحيح لا حياة التقليد واتباع القديم . يقول أفلاطون Plato "أن الفيلسوف هو ذلك الشخص الذي يتذوق جميع أنواع المعلومات ، ويمتاز بقابلية للمعرفة وميله الدائم إلى الاستزادة منها . فالفيلسوف يطلب العلم ، وينشد الحكمة أنّى وجدها ، ويحكم الناس غير مأجور على عمله ، وقصده الذي لا يحيد عنه هو شغفه بالعلم لذاته

، بحثه عن حقائق الأشياء ومعرفة مظاهر الكون وإدراك عللها وأسبابها ، والفيلسوف في نظر أفلاطون هو رجل محب للمعرفة ، دأب البحث وراء الحقائق ، فهو يجمع ويحلل ويُركب هذه الحقائق لكي يكوّن منها وحدة متماسكة هي وحدة المعرفة . ويؤكد ذلك سقراط قائلا: "إن الفلاسفة هم أولئك القوم الذين يبحثون عن الحقيقة الكاملة" . ومن ثم يرى أن مجال بحث الفلسفة هو البحث عن الحقيقة ، على أن هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يمتنقها كل فرد في هذه الحياة وبين نظرته للحياة ذاتها ، "فجون ديوي" مثلا – وهو من أنصار المذهب البراجماتي – يرى أن الفلسفة تؤثر في الحياة ، ويؤكد "ألدس هكسلي Huxley هذا الاتجاه ويعتقد أن لكل إنسان في الوجود فلسفة تتفاوت ومستوى إدراكه ، ويقول "كينجهام Cuningham " في كتابه " مسائل الفلسفة" ما معناه "لكل إنسان ولو لم يكن له حظ من التعليم ، لون من الفلسفة ، فله رأيه في معنى الحياة وطبيعتها وغايتها ، وفي الوجود والعدم وفي العقل والجسم وعلاقة كل بالآخر ، فيما قد يصيب الإنسان في هذا العالم من سعادة وشقاء ، وفقرا وغنى وصحة أو ضعف ، وخيرا أو شر ، وفي الإله وصفاته ، وعلاقته بالطبيعة" . ولا شك أن هذه فلسفة ، غير ان عقله لم يتناولها بالتحليل والتمحيص ولم يقم الدليل على صحتها .

إذا سلمنا بهذا نجد أن باختلاف وجهات نظر الإنسان في هذه الحياة تختلف فلسفته ، وبقدر ما يؤمن الفرد بفلسفته ويتحمس لها بقدر ما تظهر آثارها في أفعاله وأعماله ، ومن ثم نستطيع أن نفسر اختلاف طرق عيش الإنسان . فمثلا عمر الخيام يري الزهرة اليانعة تذبل بسرعة ، فيتخذ لنفسه فلسفة عمادها المتعة في هذه الحياة ، فيعيش لحاضره ويتمتع به قبل أن يحين أجله فيقول: "فانعم من الحاضر لذاته فليس في طبع الليالي الأمان" . في حين نرى رجلا من رجال الدين ينظر إلى الحياة على اعتبار أنها طريق يؤدي إلي العالم الآخر ، الذي هو خير وأبقى ، فيتخذ لنفسه فلسفة قائمة على أساس من العطف وحب بني البشر ويدافع المؤمن عن عقيدته ، ويسعى إلى اقناع غيره بفلسفته ، وهكذا ينشر المبشر

دينه ، أو صاحب مذهب سياسي معين وهكذا . على أنه إذا أراد العقيدة بقاءا، وإذا اريد للمذهب السياسي أن ينتشر فلا بد من مجهود تربوي ، ولقد عرف جماعة (الجزويت) ذلك قديما فاعتمدوا على المدارس في تثبيت فلسفتهم ، كما اتخذ جماعة الدكتاتورين ، أمثال هتلر ، من المدارس وسيلة لنشر فلسفتهم السياسية.

نحن إذا درسنا نظريات كبار رجال التربية الذين هم بحق من كبار الفلاسفة ، لاحظنا ظاهرة مشتركة لديهم وهي تسرب آرائهم الفلسفية في مشاريع التربية وانعكاس فلسفتهم على خطط التعليم في هذه المدارس ، فكل حركة فلسفية نشأ عنها حركة تربوية ، فسقراط مثلا بحث في قيم الأشياء والتقاليد ولم يترك مسألة إلا ناقشها ، فقد تناولت احاديثه السياسة العامة ونظام الحكومة ، والمستويات الخلقية كما تناولت مسائل التربية وأغراضها ، فلا زالنا ندرس آراءه كما نستخدم طريقته الحوارية.

ويعتبر افلاطون من رجال التربية ، وأن جمهوريته مرجع هام في عالم التربية ، فكان يفكر تفكيرا فلسفيا فبحث عن طبيعةالعدل ، وهداه بحثه في حقيقة العدل إلى التفكير في نظام خاص للتربية والتعليم ، وهكذا قامت جمهوريته التي تصور فيها العدل قائما على أساس التربية ، فجمهورية أفلاطون إذا تجعلنا نقر بأن التربية ما هي إلا فلسفة في طريق عملي تطبيقي . كذلك أرسطو يربط بين الفسلفة والسياسة والتربية فرأيه الفلسفي يقوم على اعتبار أن الغاية من الحياة هي السعادة ، كذلك يقول في كتابه " الأخلاق" (أن غاية السياسة هي الخير الأسمى) ، ثم يوضح العلاقة بين السياسة والتربية في كتابه "السياسة" الذي شرح فيه عناصر البقاء للدساتير والنظر السياسية يقول: "ومن بين جميع الأشياء التي ذكرتها ما يساعد أكثر من غيره على دوام الدساتير ، ومن ذلك تعديل التربية وفقا لشكل الحكومة" وهكذا يترتب على نظرة أرسطو الفلسفية وآرائه في السياسة طريقته في التربية .

كذلك تمخضت فلسفة الحركة العقلية Rationalism عن ظهور مذهب جديد

في التربية هو (المذهب التثقيفي أو التهذيبي) Disciplinary education الذي يدين أصحابه بنظرية التدريب الشكلي . وقوام هذه النظرية أن القوى العقلية التي ينميها علم خاص يمكن أن تنشط نشاطا عاما يستطيع معه استخدامها في جميع النواحي والعلوم ولقد كان لهذه النظرية قديما شأن كبير فكانت هي المثل الأعلى للتربية وربما كان من بقاياها ما هو شائع الآن من القواعد التي على مقتضاها تدخل بعض المواد الدراسية في مناهج الدراسة كالحساب وقواعد اللغة فيرى أنصارها أن كل مادة من مواد الدراسة تقوى ملكة خاصة ، فالحساب للتفكير ومبادئ العلوم للملاحظة ، والمحفوظات للذاكرة... الخ.

أما جان جاك روسو "Rousseau" فلا شك أن فلسفته المعادية للمجتمع كان لها آثار واضحة في آرائه في التربية وما يترتب عليها من قيام الحركة الطبيعية في التربية . ذلك أن العصر الذي عاش فيه روسو كان عصر استبداد في الحكم وتدهور في الأخلاق . ونادى بأنه لا منقذ من هذا الوضع إلا بالرجوع إلى الحياة الطبيعية ومن ثم كانت فكرة التربية الطبيعية التي عمادها "كل شيء حسن مادام في يد الطبيعة وكل شيء يلحقه الدمار إذا ما مسته يد الإنسان ".

كذلك تردد صدى فلسفة سبنسر "H. Spencer" في آرائه في التربية ملمحا في كلامه عن وجود الإصلاح في نظام التربية وقانون الجزاء الطبيعي ، وبعبارة أخرى يلجأ في العقوبات التأديبية إلى تأديب الطبيعة وعقابها . ناعيا على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعي ، وعلى ذلك يرى سبنسر أن خير طريقة تتبع في تأديب الطفل أن يكون جزاءه من جنس العمل . أما ضربه وزجره فعقوبات لا قيمة لها - في نظره - لمخالفتها لسنن الطبيعة وبُعدها عن الاحساس بنوع الذنب الذي اقترفه الطفل ، فضررها أكثر مما لها من النفع ، وهكذا يمكن القول أن هذه الطريقة في التربية إنما هي نتيجة مباشرة للمذهب الفلسفي الذي يدين به سبنسر "مذهب اللذة والألم".

أما الفلسفة البراجماتية فتنادي بأن قيمة أي مبدأ أو عقيدة ، إنما تعتمد

على الأثر العملي لذلك المبدأ أو لتلك الفكرة أو العقيدة ، وعلى هذا الأساس يجعل البراجماتيون النشاط الفكري في المرتبة الثانية ، بينما يضعون النشاط العملي في المركز الأول . ونتج عن هذه الفلسفة طريقة جديدة في التربية هي طريقة المشروع التي تقوم على إيجاد مشكلة عملية يحاول الأطفال حلها في أثناء محاولاتهم حل هذه المشكلة.

وهذه النزعة إن صدقت على فلاسفة العصر القديم والفلسفات القديمة ، فهي صادقة أيضا على فلاسفة العصر الحديث ، فبرنارد شو " B.Show" وبرتراند رسل "B . Russell" و هوايتهد "Whitehead" وهكسلي "Huxley"، وغيرهم من الفلاسفة ينادون بنمط خالص للحياة ، يلحقون هذا النمط بنوع معين من التربية ومن ذلك نرى أن العلاقة بين النظريات الفلسفية وبين التربية علاقة وثيقة متبادلة ، ويمكن تجاوزا ، القول بأن هؤلاء الفلاسفة يجدون في التربية ضابطا يكبح جماح آرائهم الفلسفية ويصححها .

ومن تراثنا العربي الإسلامي نجد أن هناك فلسفات ظهرت ومبادئ انتشرت عن طريق مدارس وأتباع يدعون للمذهب الجديد ، فمثلا جماعة إخوان الصفا ، قامت فلسفتهم ودعوتهم كحركة سرّية وأرادت نشر مبادئها عن طريق إعداد معلمين ومريدين لتعليم بعض أفراد المجتمع ليعتنقوا مذهبهم الجديد.

وقد قام المفكر الإسلامي محمد عبده بفلسفته القائلة بالرجوع إلى الدين الإسلامي وبساطته السمحة ، وتحطيم التقليد الأعمى ، وأن نستخدم العقل في الاجتهاد ، وفي قضايا الدين التي لم يرد بشأنها نص ، من أجل فهم ديننا فهما صحيحا حتى يمكننا التغلب على مشكلات العصر وقضايا المجتمع الإسلامي من أجل العمل على تقدم المجتمع ومسايرة ركب التقدم والتطور ، والذي يدعو إليه الإسلام في الحث على التعليم وطلب العلم ومن ثم فقد أنشأ محمد عبده مدارس الجمعية الخيرية الإسلامية ، ليترجم فلسفته إلى سلوك وأداء عملي ، ونشر مبادئه من خلال هذه المدارس حتى يمكنه من إصلاح الأفراد الذين هم بناة المجتمع

الإسلامي،

ومن هنا يتضح لنا أن الفلسفة النظرية لا يمكن أن تعمل أو تتحقق ويثبت صدقها إلا إذا تأكدنا من أنها تعمل في الواقع ، كي نحكم عليها من خلال التطبيق وتظهر بجلاء في ميدان التربية وإعداد أتباع الفلسفة ومعتنقيها . وخلاصة القول أن التربية هي جسم روحه الفلسفة.

وبالرغم من أن هذه العلاقة الوثيقة التي لمسنا وجودها بين الفلسفة والتربية إلا أننا نجد هناك تباعدا بينهما في الوقت الحاضر . وهذا التباعد مضر بكلا منهما ، فبعض الفلاسفة البارزين لا يعترفون بالتربية ولكن يختذلون الغرض الذي يسعون إلى تحقيقه في دائرتهم الخاصة ، وهم بذلك يخالفون الفلاسفة أمثال افلاطون وارسطو وكانت "Kant" ولوك " J. Locke" من الذين يعتبرون التربية علما جديرا بالبحث ، ويلبنون بضرورة غرس فكرة التبادل الروحي بين التربية والفلسفة.

أما التربية فقد اتجهت نحو الفلسفة تستعين بها في حل مشاكلها ولذلك يقول سبنسر "إن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحديثة" كذلك يحذرنا جنتيل "Gentil" في كتابه إصلاح التربية "The Reform of Education" أننا إذا اعتقدنا أن الإنسان يستطيع أن يستمر في التعليم بدون أن يهتم بالمشاكل الفلسفية ، فإن ذلك يعني عدم فهمنا لطبيعة التربية الصحيحة، ولهذا نجد أن مثل ذلك الاتجاه يتردد صداه في الأهداف التربوية ، ميدان التربية وفروعها.

ومن ثم فإن تيارات التربية ومدارسها الفلسفية تشكل طبيعة التربية ومناهجها وطرق التدريس ، والنظرة إلى المتعلم ، وعمليات التقويم وخلاف ذلك من أبعاد العملية التربوية.

وقد درست في مادة "فلسفة التربية" التطبيقات التربوية لكل من:

الفلسفة المثالية:

الفلسفة الواقعية:

الفلسفة البراجماتية:

كما سبق في حديثنا عن العوامل المؤثرة والمحددة الطابع القومي وما تناوله علماء التربية المقارنة من تقسيمات مختلفة للعوامل والقوى فقد قسم "فيرنون مالينسون" العوامل المحدد للطابع القومي إلي خمسة أقسام "الجغرافية ، والتاريخية والاقتصادية ، والسياسية ، والعامل الاجتماعي والثقافي" . وإشار إلى ضرورة الاهتمام بقوى التغير التكنولوجي التي أصبحت بمثابة العامل الكبير للتغير في هذا العصر الحديث الذي أضحى يعتمد باستمرار على التقدم التكنولوجي والذي امتد أثره وفعله إلى جميع العوامل المحددة للطابع القومي.[٢٠]

وتبنى "كرامر" و "براون" تقسيما سباعيا للقوى والعوامل المؤثرة في الطابع القومي وفي نظم التعليم القومية المعاصرة في دراستها المقارنة عن نظم التعليم القومية قسم هذه العوامل إلى:

- الشعور بالوحدة القومية
- الوضع الاقتصادي العام.
- المعتقدات والتقاليد والتراث الثقافي والديني.
- الأفكار التربوية التقدمية.
- المشكلات اللغوية.
- الخلفية السياسية: الشيوعية ، الفاشية والديمقراطية.
- الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي.

وسوف نعرض أهم العوامل المحددة للطابع القومي والتي أثرت بدورها في نشأة نظم التعليم والقومية وتطورها أو في خلق مشكلات في النظم التعليمية ، والتي حددت كذلك أساليب أو سياسات معينة لحل هذه المشكلات في المجتمعات المختلفة .

بالاضافة لما ذكرناه عن الايديولوجيا ، والفلسفة ودورهما في توجهات السياسات التعليمية ونظم التعليم ، فإن هذه العوامل تضاف إليها أيضا وهي:

---

٢٠) محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق ، ص ٢٠٩.

ثالثا: الأصل أو العنصر:

يثر المهتمون بالطابع القومي أثر عامل العنصر أو الأصل في تكوين الطابع القومي أو الخصائص القومية ، أعتمادا على ظهور القوميات ونموها قد ارتبط بمفهوم وحدة الأصل ، ففي تعريف "مانشيني" الايطالي يقول: "الأمة مجتمع طبيعي من البشر يرتبط بعضه ببعض بوحدة الأرض والأصل والعادات واللغة" ، وبالرغم من رفض الكثيرين لفكرة وحدة الأصل باعتبارها عاملا من عوامل تكوين الأمم استنادا إلى أن جميع الابحاث العلمية تدل دلالة قاطعة على أن وحدة الأصل من الأمور التي لا تتحقق في أية أمة من الأمم على الطلاق ، وأن ما نعرفة من نتائج الأبحاث التاريخية والانثروبولوجية يشير إلى أنه لا توجد أمة ينحدر جميع أفرادها من أصل واحد ، بل أن كل أمة من الأمم تتألف من أفراد منحدرين من أصول مختلفة .

وبالرغم من أن فكرة القومية العربية تقوم أولا على أساس وحدة اللغة او وحدة التاريخ والثقافة والمصير إلا أننا نلحظ أنها لا تخلو من بعض الاعتبارات الخاصة بالعرب كجنس متميز له خصائصه وصفاته وقدراته وانجازاته ، كما نلحظ نفس الشيء في دعوى اسرائيل في اقامة كيانها على أساس أن اليهود جنس متميز عنصريا له أيضا خصائصه وصفاته وامكاناته.

ورأينا أن نظرية وحدة العنصر أو الجنس لا تستند حتى الآن إلى أي أثبات علمي واضح وأنه لم يثبت حتى الآن ان لهذا العامل أثر محدد للطابع القومي ، ولكن يحدد ويؤثر بشكل ما في نظم التعليم وشكل المدارس ، كما نرى ذلك في جنوب افريقيا ، في أمريكا قبل ١٩٦٢.

ففي الولايات المتحدة الامريكية يشكل الزنوج مايقرب من ١٠٪ من السكان وهم لا يمثلون مشكلة عنصرية بالمعني البيولوجي بل يمثلون مشكلة اجتماعية ، فليس للزنوج خصائص ثقافية ودينية أو لغوية خاصة تميزهم عن غيرهم من الأمريكيين ، فهم أمريكيون مسيحيون يتكلمون الانجليزية ومخلصون النظام الأمريكي ، بل أن

بعضهم ابيض البشرة والون كاي أمريكي غير زنجي ، ولكن مع هذا لا يحظى الزنوج في أمريكا بالمساواة في الحقوق والامتيازات الاجتماعية ، ويتركز الزنوج في الولايات الجنوبية وتفرض المشكلة العنصرية في هذه المناطق وجود نظامين للتعليم أحدهما للبيض والآخر للزنوج ، وفي حين يختص النظام الأول بامكانيات كبيرة تجعل منه نظاما جديرا بالاحترام فإن نظام التعليم للزنوج يتكون عادة من مدارس فقيرة في مبناها ومعداتها وإمكانياتها ومدرسيها من حيث المؤهلات والمرتبات ، ويترتب على ذلك انخفاض مستوى التعليم ونوعيته للزنوج مما يكون له آثار اجتماعية بعيدة المدى على فرص العمل والوضع الاجتماعي لهم.

أما في جنوب أفريقية فالمشكلة العنصرية تختلف عنها في الولايات المتحدة ، فالزنوج يكونون الأغلبية ، والاوربيون أقلية لكنهم حكام البلاد، وفي حين تجد أن للأوربيين نظاما تعليميا متقدما يقوم على أساس علماني مجاني ، الحضور فيه إجباري بين سن ٧-١٥ فإن نظام التعليم للزنوج يتميز بالانحطاط والدونية في كل هذه الأمور . وبينما يجد كل طفل أوربي مكانه في المدرسة فإن مجموع الأطفال الزنوج في المدارس لا يزيد عن الربع . وبينما يجد الطفل الأوربي السلم التعليمي أمامه مفتوحا حتى أعلى المراحل ويعد لحياة تكون فيها السيادة والسيطرة له ، فإن الطفل الزنجي يجد أمامه سلم التعليم مقفولا ومحدودا ويعد للحياة في مجموعة خاضعة ذليلة . ويعمل كلا النظامين على تعزيز البغض والكراهية والعداء لأبناء الجنس الآخر ، ويلعب التشريع والقانون والرأي العام دورا هاما في تثبيت هذه الأنماط التربوية . ويصدق هذا على الوضع في روديسيا حيث يكون الأوربيون الحاكمون أقلية تتمتع بكل الامتيازات. وهذا يحدث أيضا في فلسطين ، والاراضي المحتلة عام ١٩٦٧.

رابعا: العامل الجغرافي:

يرتبط العامل الجغرافي بالعامل المناخي والطبيعي والسطح للدولة ، وهو الأطار الطبيعي لحياة البشر ونشاط الجماعات ، فالشعوب تقطن المناطق الجبلية الوعرة تتميز بصفات وخصائص تجعلها تختلف عن الشعوب التي تسكن المناطق السهلية، كذلك تختلف طبائع البدو الذين يعيشون في الصحراء عن الفلاحين الذين يعملون بالزراعة يسكنون جنب الماء ، وهناك من يقول أن المناخ له تأثيره على صفات وخصائص الشعوب ، فالشعوب التي تعيش في مناخ شديد الحرارة أو شديد البرودة تختلف في خصائصها ومزاجاتها عن الشعوب التي تعيش في مناخ معتدل .

كما تؤثر الجغرافيا أو البيئة الطبيعية على طبائع الشعوب فهي تؤثر على صور وأنماط التعليم ،كما تخلق أيضا مشكلات معينة في التعليم تحتاج إلى حلول خاصة بها . فالجو القارص في دول الشمال مثل النرويج والسويد والدنمارك والمساحة الشاسعة من الأرض المملوءة بالبحيرات والتي تتميز بكثافة سكانية قليلة قد تركت آثارا على وظيفة المدرسة وعلاقتها بالبيت فالجو القارص قد الزم الأفراد بيوتهم لساعات طويلة بل لايام طويلة ، والكثافة السكانية القليلة جعلت البيوت تتفرق عن بعضها ، وكل هذا أعطى البيت مركزا هاما للنشاط الإنساني وأصبحت بالتالي مسئولية البيت في تربية الأطفال مسئولية ضخمة وأساسية . كما نتج عن هذا الجو القارص أن تأخر أرسال الأطفال إلي المدرسة حتى سن السابعة ، مما زاد من أهمية البيت التربوية . وقد أدت هذه العوامل جميعا إلى عدم الحاجة إلى دور حضانة للأطفال وضعف الرغبة في إقامة مدارس داخلية وأصبحت وظيفة المدرسة التعليم فقط واحتفظ البيت بقوة بوظيفته التربوية.

ويظهر أثر الموقع الجغرافي بوضوح على الطابع القومي لسكان الجزيرة البريطانية وعلى نمط التعليم فيها . فإنفصال الجزيرة البريطانية عن بقية القارة الأوربية لكونها جزيرة يحيطها البحر من جميع الجوانب جعل أهلها يتمتعون ببعض

الصفات والخصائص التي لا توجد في جيرانهم من سكان القارة الأوربية . ولعل الفصل الجغرافي هذا دعا الانجليز إلى الشعور بالاستعلاء على أهل القارة الأوربية وعدم الرغبة في التدخل في مشكلاتهم إلا عندما يحسون أن هذه المشكلات سوف تؤثر عليهم ، ولعل هذا الانفصال الجغرافي جعل الانجليز وسكان الجزيرة البريطانية جميعا شديدي الاعتزاز بقوميتهم تراثهم الخاص.

لعل هذا الانفصال الجغرافي أيضا ما جعل الانجليزي يهتم أهتماما خاصا بالاحتفاظ بفرديته واستقلاله وحريته الشخصية . وفي الوقت نفسه فإن إحساس الانجليزي بأنه يعتمد في حياته ورخائه على استمرار علاقاته الجيدة، وخاصة علاقاته التجارية مع جيرانه من الشعوب الأخرى قد جعل تفكيره بعيدا عن التأمل النظري والفلسفي وأكثر انجذابا نحو الفكر العملي واختيار الحلول الوسطية أو التوفيقية.

وقد انعكست هذه التأثيرات الجغرافية في الطابع القومي لانجليزي على نظامهم التعلمي ، فتمتع هذا النظام بدرجة كبيرة من الديمقراطية التي أعطيت للمدارس والقائمين عليها من نظار ومدرسين وحريات كبيرة في تسيير برامج التعليم وفقا لحاجات البيئة التي توجد بها المدرسة مما أبعد المدارس عن النمطية الشديدة التي يمكن ملاحظتها في نظم التعليم الأخرى .

كما أن الطبيعة العملية للشخصية الانجليزية أثرها في إيمان الانجليز بأن حلول المشكلات التربوية لا يمكن أن يقوم على بني نظريات أو فلسفات تربوية مطلقة ، أو عن طريق البدء بفرض قوانين وتشريعات لحل هذه المشكلات ، إنما يجب الوصول إلى حلول للمشكلات التربوية على أساس معالجة الموقف القائم على الطبيعة واخاذ عديد من الخطوات الاصلاحية الجزئية التدريجية التي تحاول في الدرجة الأولى التوفيق بين مصالح مختلف الأطراف المعنية بالعملية التربوية . لذلك فالمتتبع لنمو نظام التعليم في انجلترا يستطيع أن يلحظ بسهولة أن الاصلاح والتطوير لم يتم على أساس رسم سياسة إصلاحية شاملة للتعليم تخضع لها جميع

المؤسسات التربوية المعنية بشئون التعليم إنما تم عن طريق تبني عديد من الاصلاحات الجزئية التي تفرضها الظروف والعوامل المؤثرة.

ويبدو أثر العامل الجغرافي بوضوح في تصميم المباني المدرسية ، فالمدارس المفتوحة لا تناسب البلاد ذات الجو البارد القارص في حين يناسب هذا الطراز المدارس الموجودة في البلاد الاستوائية الحارة . والمباني المدرسية الحديثة في أوربا وأمريكا تستخدم بوجه عام الواجهات الزجاجية الكبيرة التي تسمح بإدخال أكبر قسط من ضوء الشمس في حين لا تناسب هذه الطريقة في البناء البلاد ذات الجو الحار .

كما يتأثر حجم المدرسة وطريقة التدريس بكثافة السكان ، فحيث تكون كثافة عالية نلاحظ سيادة المدارس الكبيرة ذات الفصول الكثيرة التي يتولى كل مدرس فيها التدريس لصف معين في حين تتميز المدارس في المناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة بسيادة المدارس ذات الفصل الواحد حيث يقوم المدرس بتدريس أطفال ذوي أعمار ومستويات تعليمية مختلفة ، ولا شك أن كلا الوضعين يخلقان مشكلات وحلول معينة في التعليم وخاصة في المرحلة الابتدائية.

ويتضح بشكل مباشر تأثير المناخ والعامل الجغرافي في دول الخليج ، في بداية الدوام المدرسي من الساعة السابعة صباحا ، وأن المدارس لا تعمل فترتين بسبب المناخ الحار .

وكذلك التشتت السكاني القائم على تعدد الجزر مثل الفلبين واندونيسيا ، واتساع المساحة تؤدي إلى قيام نظام التعليم بها على أسس مركزية في إدارة التعليم.

خامسا : العامل الاقتصادي:

تتأثر النظم التربوية بالعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع فتحديد محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه يخضع للظروف الاقتصادية.

وفي المجتمعات البدائية لم تكن هناك حاجة ملحة لإنشاء منظمات خاصة للتربية كالمدارس ، ذلك لأن المعرفة في هذه المجتمعات كانت بسيطة والمهارات المطلوبة إكسابها للناشئة ليست معقدة يتم نقلها بواسطة الكبار والبالغين وإشراك الطفل في عملية التعلم مباشرة وذلك بانخراطه في العمل والانشطة المختلفة من صيد ورعي وقنص . أما المجتمعات الحديثة فقد استدعى تطورها الاجتماعي والاقتصادي الحاجة إلى التعليم الرسمي الأساسي لإكساب الأفراد المهارات المهنية والفنية اللازمة لإعداد الفرد في مجتمع يقوم على أساس تقسيم العمل والتخصص.

كذلك ترتبط التربية برفاهية الشعوب أو ضنكها ولعل أوضح الأمثلة على ذلك أن العصر الذهبي للتربية الأغريقية وهو عصر كبار المعلمين أمثال أفلاطون وسقراط كان عصر إزدهار اقتصادي كبير لليونان .

وفي روسيا كان للثورة الصناعية أثر كبير في نهضة التعليم الفني والمهني بها وحظيت المدارس الفنية الروسية بمستوى عال وشهرة كبيرة بلغت أوجها في العقد السادس من القرن التاسع عشر لدرجة أن الامريكيين اعجبوا بمدرسة موسكو الفنية العالية التي انشئت سنة ١٧٣٩ وادخلوا في امريكا في العقد الثامن من نفس القرن ما عرف باسم "النظام الروسي" مما كان له أثر في تطوير النظام الفني في أمريكا .

وكذلك نجد أن المناطق الصناعية تختلف عن المناطق الزراعية والمناطق الساحلية أو الصحراوية أو مناطق المناجم والبترول . وهذا الاختلاف في الظروف الاقتصادية ينعكس على نظام التعليم ، ويترتب عليه اختلاف في نظمه وطرائقه ، فمما لا شك فيه أن اختلاف المجتمعات والبيئات في طابعها الاقتصادي ودرجة نموها وما يرتبط به من اختلاف في الامكانيات البشرية والمادية المتاحة يلعب دورا

هاما في تشكيل النظام التعليمي ، فالتوسع الأفقي والرأسي في التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وتحسين نوعيه التعليم والارتفاع بمستواه وتنويع الأنشطة التعليمية وبرامجها وتحسين نوعية المعلم ومستواه المادي وتيسير سبل نقل التلاميذ وتغذيتهم والعناية الصحية بهم وتقديم الخدمات الاجتماعية والتوجيهية والعناية بالموهبين والمتخلفين منهم على السواء وتطوير العملية التربوية والقيام بالبحوث التي تخدمها ، كل هذه أمثلة تتوقف على العامل الاقتصادي من حيث أنه يتحكم في تحديد الأموال المخصصة للتعليم . ونظرا لأن التمويل يعتبر عاملا هاما في تطوير النظم القومية للتعليم فإنه يمكننا أن نتصور بسهولة مدى تأثيره على النظم التعليمية.[٢١]

كذلك نجد أن النمط الاقتصادي الذي تتميز به منطقة من المناطق أو إقليم معين يفرض علي النظم التربوية وجود نوع مناسب المدارس يتفق ونوع الانتاج وطبيعته . فمثلا نجد في المحلة الكبري ، مدارس إعدادية ملحقة بالمصانع لتعليم الغزل والنسج. وكذلك وجود معاهد البترول والصناعات البتروكيماوية في السويس ، ومعهد القطن في محافظة المنوفية ، وغير ذلك من أنواع التعليم التي تتفق ونوع الاقتصاد والصناعات الموجودة في الأقليم.

---

٢١) = محمد منير مرسي، مرجع سابق ، ص ١٠٧.

سادسا: العامل الديني:

الدين من أهم العناصر التي تشكل ثقافة المجتمعات وتحدد قيم ومفاهيم الأفراد فيها وأنماط تفكيرهم وعاداتهم وتقاليدهم وآرائهم بخصوص الطبيعة والإنسان والعلاقة بينهما . وتبدو أهمية الدين في تشكيل فكر الناس وسلوكهم في أنه دعوة لا تخاطب عقلية الإنسان فقط وإنما تخاطب أيضا ضميره ووجدانه . لذلك فليس غريبا أن يكون الدين أو المذهب الديني عنصرا أساسيا في تكوين الطابع القومي ، ذلك لأن الدين يولد نوعا من الوحدة في شعور الأفراد الذين ينتمون إليه ويثير في نفوسهم بعض العواطف والنزعات الخاصة التي تؤثر في أعمالهم تأثيرا شديدا .. فالدين من هذه الوجهة من أهم الروابط الاجتماعية التي تربط الأفراد بعضهم ببعض ومن المعلوم أن الدين الإسلامي من أهم المؤثرات التي أثرت في الثقافة العربية وأنه من أهم العوامل التي تركت آثارها على تفكير وتقاليد وعادات العرب والمسلمين . كما أن المجتمعات الغربية المسيحية مازالت تدين للإسلام بالكثير من الأفكار والتقاليد والعادات السائدة في ثقافتها.[٢٢]

وتوضح دراسة تاريخ التربية مدى تأثر النظم التربوية وفلسفاتها وأهدافها وطرقها بالنظم والمعتقدات الدينية . ففي أوربا الغربية التي كانت خاضعة لسلطان الكنيسة الكاثوليكية ، أدى الصراع الذي قام بين الدولة والكنيسة والذي وصل إلى ذروته بقيام الثورة الفرنسية إلى انتصار الدولة على الكنيسة انتصارا كاملا ونهائيا فيما يختص بالحكم ومسئولية الدولة أو الكنيسة نحوه وأصبحت الدولة المسئولة الوحيدة عن التعليم الرسمي وصممت على أن يكون التعليم الذي يقدم في مدارسها علمانيا Secularبعيدا عن أي تعليم ديني تشرف عليه الكنيسة . إلا أن الكنيسة الكاثوليكية التي ما لبثت أن استعادت نفوذها وقوتها في فرنسا بعد قليل من قيام الثورة الفرنسية لم تسلم قط في حقها في الإشراف على تربية اتباعها . ونتج عن ذلك أن وافقت الدولة على قيام نظام للتعليم الأهلي تشرف عليه الكنيسة يكون موازيا

---

٢٢) – محمد سيف الدين فهمي، مرجع سابق ، ص ٤٢٦.

للتعليم الرسمي العلماني الذي تديره وتشرف عليه الحكومة ، على أن تلتزم الكنيسة بتقديم نفس المناهج التي تقدمها المدارس الرسمية ، ولذلك فإننا نلحظ في فرنسا وبلجيكا قيام مدارس ومؤسسات تعليمية على كافة المستويات ابتداء من المرحلة الاولية (الابتدائية) حتى الجامعة ، تديرها وتشرف عليها الكنيسة وتقدم فيها معتقداتها الدينية جنبا إلى جنب مع مختلف الدراسات العلمية والإنسانية الحديثة.

أما في البلاد الإسلامية فقد شهدت جميعا نظاما للتعليم الديني كانت امتدادا طبيعيا للتعليم الديني الذي بدأ منذ قيام الدولة الإسلامية ، واستمرت هذه النظم للتعليم بمثابة النوع الأساسي للتعليم الذي يحصل عليه معظم أفراد الشعب والذي اقتصرت مناهجه في مراحلها الأولى على تعليم القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم وفي معاهده العليا على الفقه واللغة وعلوم الشريعة الغراء . إلا أن ارتباط الدين بالدولة منذ بدء تكوين الدولة الإسلامية حيث كان الخليفة يمثل السلطتين الدنيوية والروحية معا ، فإن نمو نظام التعليم الحديث الذي تديره الدولة لم يقابل بأي معرضة جدية من التنظيمات الدينية وأصبحت الدولة مسئولة عن جميع صور التعليم حتى التعليم الديني وأصبح لها حق إدارته والإشراف عليه وتوجيهه ورسم خططه وفي نفس الوقت أصبح الدين جزءا أساسيا في مناهج مدارس ومعاهد التعليم في مختلف مستوياته [٢٣].

وربما من المفيد أن نشير إلى دولة كانت في يوم من الأيام تعتبر زعيمة العالم الإسلامي وهي تركيا . فقبل ثورة كمال اتاتورك عام ١٩٢٣ كانت التربية الدينية مادة إجبارية في كل المدارس ولكن ما حدث بعد هذه الثورة من تغييرات جذرية مثل "علمنة" الدولة واستخدام اللاتينية في كتابة اللغة التركية ، جعل تركيا مثل الغراب الأسود الذي دهن نفسه باللون الأبيض فأصبح أمره عجبا ، لا هو إلى فصيلة الغربان أنتمى ولا هو إلى فصيلة البجع أنتمى ، وكانت النتيجة إلغاء الدين من المنهج المدرسي ، ولكن هذا الوضع لم يستمر إذ حدث منذ عام ١٩٤٧ أن أدخلت التربية

٢٣) -محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق ص ٤٣٩

الدينية في المنهج لكن مع كونها مادة اختيارية.

وقد يلعب العامل الديني دورا كبيرا في تحديد محتويات المنهج أو حذف موضوعات معينة منه ، ففي بعض المدارس الخاصة في نظام التعليم الأمريكي على سبيل المثال لا تدرس نظرية النشوء والارتقاء في بعض المدارس لاعتبار أنها تتعارض مع الدين ، وكذلك قد يلعب العامل الديني دورا هاما في اختيار المعلمين وتعيينهم والتزامهم بنوع معين من السلوك ، ففي نظام التعليم الامريكي قد يحرم على المعلمين ارتياد دور اللهو والملاهي والبارات ، وقد يطلبون الانتظام في الذهاب إلى الكنائس والاشتراك في الشعائر والمناسبات الدينية المختلفة.

سابعا: التركيب السكاني:

سنتناول في عرضنا للتركيب السكاني ثلاث نقاط هم الانفجار السكاني ، والتكوين اللغوي ، والتركيب الاجتماعي:

١- الانفجار السكاني: يشهد عصرنا الحالي إنفجارا سكانيا لم تشهد له مثيلا من قبل لدرجة أنه أصبح إحدى السمات الثلاث المميزة لهذا العصر وتسميته بعصر الانفجارات الثلاثة: التفجر السكاني ، والتفجر المعرفي ، وتفجر الأمال والمطامح . وليس الانفجار السكاني مشكلة تعليمية في ذاته ما دامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى معه بنفس السرعة ولكن الحادث غير ذلك . فالانفجار السكاني ظاهرة مميزة للدول النامية بصفة خاصة وهي الدول التي تعتبر مواردها الاقتصادية محدودة ، وفي نفس الوقت تجد نفسها أمام العديد من المشروعات الملحة في شتى الميادين التي تطالب بحقها من العناية والاهتمام سواء في ميدان الصناعة أو الزراعة أو الصحة أو التعليم أو الخدمات الاجتماعية وغيرها .

ومما يذيد المشكلة تعقيدا بالنسبة للدول النامية بالذات أن في كثير منها نتيجة للتحسن في الخدمات الصحية والاجتماعية وقلة معدل الوفيات نجد نمو السكان بالنسبة لفئات الأطفال والشباب أسرع من نمو الفئات الأخرى للسكان ككل ، مما يؤدي إلى مواجهة هذه الدول باختيارات صعبة ، أقها فقدان التوازن بين النمو السكاني والتنمية التعليمية ، ومن ناحية أخرى نجد أن انخفاض معدلات قبول التلاميذ بالمراحل المختلفة وتكديس الفصول وازدحامها يكون عادة على حساب مستوى التعليم ونوعه.[٢٤]

كما أن للإنفجار السكاني آثار مباشرة على العملية التعليمية تظهر في عمل المدراس فترتين أو أكثر ، من أجل سد النقص في الابنية المدرسية ، التي لا تستطيع الوفاء بالاعداد المتزايدة من التلاميذ نتيجة الزيادة السكانية السريعة.

---

٢٤) – محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ١٠٢.

٢ - التكوين اللغوي: يلعب التكوين اللغوي دورا هام في تشكيل نظم التعليم ، وتوجد المشكلة اللغوية في الدول التي يتكلم سكانها أكثر من لغة .. لكن كيف حدث ذلك ؟ هناك احتمال من ثلاثة:

الأول : الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان إلى مكان آخر مع التفوق الثقافي للمجموعة الوافدة ، ويحدث أنصهار للمجموعة الأصلية في الثقافة الجديدة على المدى الطويل ، وهذا ما حدث في الامريكتين.

الثاني: فرض اللغة بالقوة عن طريق سلطة أجنبية حاكمة، كما حدث بالنسبة لكل من الإدارة الفرنسية والانجليزية في المستعمرات والمثال الصارخ ، ما حدث في الجزائر ، من أهداف المستعمر الفرنسي بفرض اللغة فيه.

الثالث: وجود المشكلة اللغوية نتيجة للغزو أو الفتوحات الحربية والعسكرية مما يترتب عليه تغير في الحدود السياسية للدول ودخول منطقة أو مناطق معينة بشعوبها كاملة ضمن حدود دولة أخرى . أو اقتطاع منطقة من دولة وضمها إلى دولة أخرى على غرار ما حدث في الالزاس واللورين بالنسبة لفرنسا وألمانيا . وقد يحدث نتيجة الدمج والاتحاد طواعية ولعل هذا وضح في الاتحاد السوفيتي . بيد أن كون الروس أغلبية عددية في الاتحاد فأنهم يشكلون ٥٧٪ من مجموع السكان وتمتعهم دائما بالسلطة وتغلغلهم في جميع أنحاء الاتحاد قد سهل من استخدام اللغة الروسية كلغة قومية لكل البلاد .

ويقوم حل المشكلة اللغوية في الاتحاد السوفيتي علي مبدأ ثنائية اللغة ، بمعنى أن يبدأ التعليم لغير الروس بلغاتهم الوطنية ، وفي نفس الوقت تعلم اللغة الروسية كلغة قومية منذ المراحل الأولى ومع تقدم الطفل في الدراسة يزداد الوزن المخصص لها باستمرار .

ويصدق الوضع في الاتحاد السوفيت على وضع العراق بالنسبة للأكراد والسودان بالنسبة للجنوب . وقد يحدث أيضا الاخذ بمبدأ ثنائية اللغة كضرورة قومية في حالة الدول التي وجدت بها قوميتان أو أكثر فترة طويلة دون أن تستوعب

إحدهما الأخرى . ففي هذه الحال يكون للغتين مكانة قومية متساوية وتقتضي ضرورة الحياة وحسن الجوار أن يتعلم السكان لغتين وهذا هو الحال في بلجيكا وسويسرا وكويبك بكندا .

٣ - العامل الاجتماعي ربما من نافلة القول أن نشير إلى العملية التربوية على أنها عملية اجتماعية في أساسها ، فالمجتمع يعتبر بعدا رئيسيا من أبعاد التربية يتنوع حسب تنوع الفلسفات الاجتماعية . ومن ثم فإن التربية تختلف باختلاف تصور هذه الفلسفات لمفهوم الفرد وعلاقته بالمجتمع وأفراده ومنظماته أو بعبارة أخرى تختلف التربية باختلاف التركيب الاجتماعي الذي يتوقف بدوره على طبيعة المجتمع نفسه . فلكل مجتمع طبيعة تركيبه العضوي في نسيج معقد متشابك ترتبط فيه الجزئيات بالكليات لتكون في النهاية الصورة العامة للمجتمع. ويمكن القول بأن هناك اتجاهين رئيسين أحدهما : يقوم على أن المجتمع غاية في ذاته وأن الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع ، إذ لا وجود للفرد بل لا قيمة له بعيدا عن المجتمع ، وهو مفهوم المجتمع الجماعي ، الاشتراكي.

والثاني: يقوم على أن الفرد غاية في ذاته له شخصيته وكيانه وقيمته ، فالمجتمع يتكون من أفراد ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قيمة أفراده ومدى ما يتمتعون به من اهتمام ورعاية وحرية وهو مفهوم المجتمع الديموقراطي .

ثم إن التركيب الطبقي الاجتماعي وما يتسم به من تمتع طبقة معينة بالامتيازات الاجتماعية على غيرها من الطبقات ينعكس أثره على التعليم . فقديما احتكر النبلاء والبورجوازيون الاثرياء نظام التعليم وقصروه على أنفسهم واستخدموه لخدمة أغراضهم ومصالحهم ليضمنوا لأولادهم من بعدهم الوصول إلى الحكم وتسليم مقاليده ، ولم يكن يحظى بالتعليم إلا الصفوة المختارة . ويعتبر نظام التعليم الانجليزي من أوضح الأمثلة على ارتباط التعليم بالطبقة الاجتماعية .

لكن مما لا شك فيه أن طبيعة التغير الاجتماعي الحادث في هذه المجتمعات يقلل من سيطرة هذا التمايز الطبقي باستمرار ، والتعليم دور رئيسي في إحداث

التغير ، فنمو القيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وظهور دولة الرفاهية قد خلق فرصا جديدة من التعليم للطبقات المحرومة وأصبح التعليم من الحقوق الأساسية المعترف بها للإنسان . ويضاف إلى ذلك التحسن النسبي المستمر في مستويات المعيشة لدى الشعوب وما ارتبط به من تفجر لآمالها ولطامحها قد ترتب عليه ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا . ونعني بذلك زيادة فرص التعليم لأعداد متزايدة باستمرار من ناحية ، وإطالة مدة التعليم الالزامي الاجباري من ناحية أخرى . ونظرا لأن التعليم يعتبر من أقوى أجهزة الحراك الاجتماعي وأكثرها فعالية بما يحققه للأفراد من ترق وتقدم في السلم الاجتماعي فإن اتجاه النظم التعليمية سيتزايد باستمرار في صف تعليم القاعدة الجماهيرية العريضة ، وهو اتجاه حادث فعلا بدرجات متفاوته في الأنظمة المعاصرة على اختلاف أشكالها.

تقويم مدخل العوامل والقوى المؤثرة:

بعد أن عرضنا لمدخل العوامل والقوى المؤثر في النظم التعليمية والمحددة للطابع القومي نستطيع أن نقول:

لقد ساهم هذا المدخل في تفسير وتحليل الظواهر التربوية في الدول المختلفة ، وأضاف إضافة جديدة وهامة في مجال الدراسات التربوية المقارنة ووضعها على أسس علمية . ويجب القول بأن التربية المقارنة تحتاج إلى مزيد من الدراسات المستخدمة لهذا المدخل أو الأسلوب ، لكي يعمق معرفتنا العلمية بالأساليب الكائنة وراء الظواهر التربوية في المجتمعات المختلفة والعوامل المتضافرة المؤثرة فيها . إلا أن هذا المدخل بالرغم من أهميته وجاذبيته وعلميته يحمل بعضا من نقاط الضعف التي تجعله بنفسه فقط غير قادر تماما على الوفاء بجميع أهداف التربية المقارنة ، ويمكن تلخيص هذه النقاط فيما يلي[٢٥]:

---

٢٥) - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، مرجع سابق ص ص ٤٣٦-٤٣٨ .

١- إن الظاهرة التربوية معقدة والعناصر المشتركة فيها كثيرة ومتداخلة ، ومعنى هذا أن فهم الظاهرة التربوية أو تفسيرها يتطلب أن تؤخذ الظاهرة ككل وأن تبحث من جوانبها المختلفة داخل إطارها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المحيط بها . لذلك فإن التحليل الذي يقدمه لنا الطابع القومي يفترض وجود عوامل معينة تؤثر في الظاهرة التربوية . ثم يدرس تأثير كل عامل من هذه العوامل على الظاهرة بعد فصله عن العوامل الأخرى . بالرغم من أن طريقة فصل العوامل هي الطريقة المعتمدة في فهم وتفسير الظاهرة الطبيعية تفسيرا علميا ، إلا أن هذه الطريقة قد تؤثر في فهم الظاهرة التربوية أو قد تقود إلى نتائج غير صحيحة ومضللة وذلك بسبب تشابك هذه العوامل أو تعارضها ومقاومة بعضها للبعض الآخر في كثير من الأحيان .

وقد تنبه كاندل لهذه النقطة وقال "إن التحليلات بعيدة المدى التي يقوم بها علماء التربية المقارنة اليوم تنتقد لأنها لا تستطيع أن تميز بين العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على نظام التعليم القائم وأهدافه وتطبيقاته وبين العناصر المختلفة العديدة التي تؤثر على تربية الفرد بوجه عام" .

٢ - إن مدخل الطابع القومي قد وضع الثقل في الدراسات المقارنة على العوامل المؤثرة أكثر مما وضعه على المشكلة أو الظاهرة التربوية . فدراسات هانز ، وشنايدر ، وماليتسون قد أهتمت بدراسة العوامل المحددة للطابع القومي وتأثير هذه العوامل مباشرة أو عن طريق غير مباشر من خلال تأثيرها على الطابع القومي على نشأة وتطور المشكلات أو الظواهر التربوية في الدول المختلفة أكثر من أهتمامها بطبيعة المشكلة أو الظاهرة أو خصائصها وحجمها ففي أهتمامها المغالي فيه ، بالدراسة التحليلية القائمة على فروض معينة تتعلق بالطابع القومي والعوامل المحددة له فإنها قد أهملت بشكل واضح انتقائية المشكلة أو الظاهرة . فهي لم تحاول مثلا اختيار أو انتقاء مشكلات تربوية مطلوب بحثها ودراستها . ثم أنها قد قامت بالدراسة من جانب واحد وهو الجانب التحليلي بمعنى أنها قد قامت بعمليات التحليل

الجزئي دون أن تعنى بالجانب الايجابي البنائي وهو إيجاد الروابط بين العوامل أو الجزئيات وأحداث النظرية العاملة التي تتميز بالشمول والتكامل بقدر تفسير الظاهر أو المشكلة التربوية .

إن مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له قد أهتم أهتماما خاصا بالدراسة التحليلية القائمة على عزل العوامل أو القوى المؤثرة في الظاهرة التربوية عزلا تعسفيا بقصد دراسة أثر هذه العوامل منفردة على الظاهرة أو المشكلة التربوية دون القيام بالعملية المقابلة والمكملة لها وهي تجميع الخيوط العديدة المرتبطة بالمشكلة أو الظاهرة التي أوضحتها الدراسة التحليلية العاملية لمحاولة فهمها ككل ثم استخلاص النظرية العامة المفسرة .

٣ - إن مدخل الطابع القومي والعوامل المؤثرة قد أوقع الدراسة المقارنة في خطر الجمود والسكون ونحى بها بعيدا عن الطبيعة الحركية الدينامية المرنة اللازمة لدراسة الظاهرة أو المشكلة التربوية . وبدت بذلك سياسات التعليم وكأنها ردود أفعال لاحداث معينة أو استجابات مشروطة بمؤثرات خاصة.

والحقيقة أن الظاهرة التربوية ليست كذلك ، فهي محصلة تفاعلات مستمرة بين الأفكار التربوية الظروف والأوضاع الاجتماعية . لذلك فإن الدراسة التربوية المقارنة يجب أن تكون دراسة لديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بمختلف جوانب النشاط في المجتمعات المختلفة. وتفرض هذه الدينامية النظام التعليم داخل نفسه أو في علاقاته مع ما يحيط به من ظروف أن يتبنى رجال التربية المقارنة أساليب جديدة تتميز بالتكامل والشمول ، يمكن وضعها جميعا تحت علم واحد يمكن وصفه بالعلم الاجتماعي.

٤ - إن مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له قد قصر دون تحقيق أحلام التربية المقارنة في إقامة علم التربية A Science of Education قادر على استنتاج قوانين عامة تسمح بالتنبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التربوية . إن هدف التربية المقارنة ليس فقط اكتشاف العوامل والقوى المؤثرة في الظاهرة التربوية أو

النظام التعليمي ، وهي لا تعني فقط بالاجابة على السؤال : لماذا يبدو النظام التعليمي (أو الظاهرة التربوية) في بلد معين بالشكل الذي هو عليه ؟ إنما تستهدف التربية المقارنة هدفا إيجابيا نفعيا وهو الإجابة على السؤال: كيف يمكن الاستفادة من التربية المقارنة ، وكيف يتمّ ذلك ؟

إن مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له قد أجاب بالفعل على السؤال الأول ، إلا أنه لم يقدم شيئا إيجابيا يمكن استخدامه لإعادة بناء الهياكل التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها في البلاد المختلفة.

وفي نهاية الأمر فقد قدم مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له والمؤثرة في النظام التعليمي معرفة عميقة بالأسباب والعوامل وراء الظاهرة والنظم التربوية ، وهنا تكمن فعلا المساهمة الكبرى لهذا المدخل في دراسة التربية المقارنة .

المرحلة الثالثة : المرحلة المنهجية العلمية
(المنهج العلمي)

كان لاستخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والاقتصاد والانثربولوجيا في دراسة التربية لاسيما في السنوات الأخيرة تأثير كبير على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة . وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الاهتمام من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات امبريقية كأساس للقرارات المتعلقة بالسياسة والتنبؤ المستقبل.

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدي في التربية المقارنة وهو المنهج التاريخ . ذلك أن النظرة الجديدة قامت على أن فهم العوامل المختلفة التي تضافرت في الماضي على تكوين النظم التعليمية المعاصرة ومشكلاتها تقل في أهميتها عن الوصول إلى حلول المشكلات وتطوير خطط طويلة المدى واستراتيجيات تقوم على أساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بالنظم الأخرى في المجتمع . وعلى هذا فإن الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخاطئ إذا ما اتجهت إلى الماضي . وهكذا تحت تأثر مناهج العلوم الاجتماعية كان على المنهج التاريخي في التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشكلات ورسم السياسة وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة .

وهكذا بدأت مرحلة جديدة في التربية المقارنة يمكن أن نسميها بمرحلة المنهجية العملية . وتتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي واستخدام الأسلوب العلمي ومناهجه في الدراسات المقارنة . ويعتبر "آرثر موهلمان" رائد هذه المرحلة وتبعه كل من جورج بيريداي ، وهولز ، وادموند كنج ،

وغيرهم، وسوف نعرض لإعلام التربية المقارنة الذين ينتمون إلي هذه المرحلة في التربية المقارنة.

١ - آرثر موهلمان :

يتركز أهتمام موهلمان حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار أو نموذج نظري.

ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون في نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة في بحوثه وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم والمختلفة.[٣٦]

وهو يعتقد أن أي نظام تعليمي هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلي الثقافة المتأصلة لشعبه ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقة الثقافية ، وطريقة الموضوعات . ويقصد بالطريقة الثقافية دراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي من حيث أن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصيلة ، ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي.

ويؤكد موهلمان من ذلك إلي الإشارة للحاجة لما اسماه بقانون الشكل أو التركيب Low of Form or Morphology الذي يساعدنا على دراسة التربية المقارنة في شكلها الراهن بل وفي تطورها التاريخي ، وهو يقتبس على سبيل المثال النموذج التركيبي لـ "هركسوفتس" الذي يتضمن العناصر التالية:

- الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية والاقتصادية.
- المؤسسات الاجتماعية وتشمل التربية والتركيب السياسي.
- الفرد والكون ، ويشمل المعتقدات والمقدسات.

---

٣٦) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٥٧.

- الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والرسم وغيرها.

- اللغة.

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجي مرغوب فيه يتمثل في تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد تمثل حركة البشرية في دورتها الزمانية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافي المستمر.

وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنتظم للنظم التعليمية لا مجرد وصفها ، ويرى أن أعظم ما يجنيه الإنسان في التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية في مختلف الثقافات.

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظري ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التي قد تبدو أحيانا أنها غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار في الواقع وليس من المفيد أن نصنف المشكلات في قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

ولكن على الرغم من هذه الانتقادات فإن موهلمان يعتبر رائد المدرسة المعاصرة للتربية المقارنة "المدرسة المنهجية Methodology" وهو بهذا يختلف عن كاندل وهانز ومالينسون ولاواريز ، إذ أنه خلافا لهم ركز على ضرورة استخدام الإطار النظري المرجعي ، من أجل دراسة التربية المقارنة في مرحلتها الراهنة ، وهو بهذا يكون قد خطا بالتربية المقارنة خطوة إلى الأمام لجعل منهجها أكثر جدية وفعالية.[٣٧]

جورج بيريداي:

درس التاريخ في جامعة اكسفورد ، وحصل علي الدكتوراه من جامعة هارفرد ، وهو يعمل حاليا أستاذا للتربية المقارنة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك ، وقد عبر عن رأيه في أغراض التربية المقارنة والطريقة التي تدرس بها .

---

٣٧) - المرجع السابق، ص ص ٥٨-٥٩.

، ويرى بيريداي ، أن ميدان التربية المقارنة ينقسم إلى نوعين:

١- دراسات مجالية ، أو في منطقة معينة.

ويقصد بها دراسة منطقة صغيرة وقد تتسع لتشمل قارة باكملها وهي تكون المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة . وهذه الدراسة مهمتها تدريب العاملين في التربية المقارنة وإعداد باحثين فيها ومن ثم يتطلب من الباحثين توافر ثلاثة أمور هي:

- معرفة لغة المنطقة التي يدرسونها .
- الإقامة في المنطقة موضوع الدراسة.
- الملاحظة المستمرة للنظام ، وعدم التحيز.

٢- دراسات مقارنة.

فتعني ببلاد كثيرة ومناطق متعددة ، ويقول بيريداي أنه يمكن تقسيم كلا النوعين من الدراسات المجالية والدراسات المقارنة إلى أجزاء أخرى . ومن الواضح تداخل كلا النوعين من الدراسة بحيث يصعب وضع خط يفصل بينهما ، وقد أشار من قبل لهذا التداخل ، ولكن هذا التقسيم يتمشى مع الخطوات الأربع التي حددها بيريداي للدراسات المقارنة وهي:

أولا الوصف:

يرى بيريداي أنه من الممكن أن يقتصر الوصف على بلد واحد ، أما حالة مقارنة بلدين أو أكثر فإن الوصف يكون في المرحلة الأولى وهذا الوصف يكون معنيا بالمعلومات التربوية فقط محاولا الإجابة عن السؤال: كيف يتطلب الوصف عدة أمور؟:

- قراءات واسعة عريضة على أساس المصادر الأولية .
- وقد يتطلب الوصف زيارة النظام التعليمي نفسه.
- تسجيل المشاهدات مستخدما الخرائط والرسوم والجداول.
- الوصول إلي فروض معينة أو تعميمات أولية.

ثانيا التحليل والتفسير:

بعد الوصف يأتي التفسير ويعني به بيريداي تحليل وتقويم المعلومات التربوية للبلد أو البلاد موضع الدراسة من خلال الجوانب التاريخية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها . ويتطلب التحليل الاستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب في وجود نظام التعليم بالصورة التي هو عليها وتفسير العلل والأسباب ، أي يجيب على السؤال .. لماذا ؟ وهو يؤدي إلى المقارنة مباشرة.

وهاتان الخطوتان – الوصف والتفسير – تمثلان خطوات الدراسة المجالية ، ولكن مما يؤخذ على هذا المنهج ذي الخطوتين لبيريداي أن الوصف لا يمكن اقتصاره على المعلومات التربوية وإنما سيحتاج إلى توضيح من المواد والميادين الأخرى.

ويضيف بيريداي خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين ، يتمثلان في الموازنة أو المناظرة ، والمقارنة ».

ثالثا الموازنة أو المناظرة:

وهدف هذه الخطوة توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة التعليمية التي جمعت . وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة يختبر على أساسها المادة ومنها يتوصل إلي صياغة بعض الفروض للتحليل المقارن . وهذه المرحلة تستهدف المزاوجة بين المادة المجمعة من أجل المقارنة وذلك بترتيب وتنظيم المادة على أسس موحدة ووضعها في مجموعات أو تطبيقات متماثلة ، متناظرة مع بعضها ، لتسهل عملية المقارنة.

ويجب أن توضع الفروض بحيث تكون متمشية مع هذه التصنيفات بما يساعد على البرهنة عليها وأبسط صور المناظرة هي الجدولة أو المعالجة الرأسية أو المتسلسلة .

رابعا المقارنة:

وهي تأتي بعد الموازنة يمكن تقسيمها إلي نوعين: مقارنة تصويرية ، ومقارنة مطردة.

أما المقارنة المطردة: في طريقة عمل الجداول ترتب المواد ومقارنتها جنبا إلى جنب في أعمدة أو صفوف ، ومن ثم فنا في المقارنة المطردة يكون النظر والمقارنة من خلال الصفوف، بوضعها الأفقي ، وهو الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدولة في جانب آخر للقارنة بطريقة مطردة وهكذا .

والنقطة الأساسية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة في نسيج واحد يجمع بينهما في ترابط كامل ويتطلب هذا البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس المقارنة بين الدول . وتكون المقارنة المطردة متباينة في درجة تركيزها وبصرف النظر عن هذا التباين فإن المقارنة المطردة يجب أن تؤدي في النهادة إلى نتائج عامة تستخلص من المقارنة.

أما المقارنة التصويرية: فتكون مقارنة الجداول رأسيا فتوضع المادة العلمية مرتبة تحت بعضها بحسب الدول . وتستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة ، وتقوم هذه الطريقة على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية ، مثل عرض الجوانب التعليمية في دولة ما ، مع عقد مقارنات تصويرية بما تسمح به المادة المتاحة. وفي هذه الطريقة يصعب التوصل إلى تعميمات أو الوصول إلى قوانين أو استخلاص نتائج ، وكثير من النتائج قد تترك للقارئ لفهمها من السياق.

ويقرر بيريداي أنه من الصعب عبور الفجوة بين الدراسات المجالية والدراسات المقارنة . ومع أن الطريقة التي يقترحها تبدو منطقية فإن تطبيقها واستخدامها عمليا تكتنفه بعض الصعوبات .. ولذلك يعتقد بيريداي أن أسهل صورة للتحليل المقارن تتمثل في طريقة المشكلات وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقوم عليها النظم التعليمية . وذلك لأن طريقة المشكلات هي بمثابة تدريب يساعد

على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التي يقدمها بيريداي ، وتتضمن طريقة المشكلات كما سبق أن أشرنا ، أختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي ، وتوصل هذه الطريقة إلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات . ومن هنا يمكن أن تفيد مثل هذه الدراسة المقارنة للمشكلات واضعي السياسة التعليمية والمسئولين عن التخطيط لها في تبصيرهم ومساعدتهم على الاهتداء بها عن التطوير اللازم للعملية التربوية.[٢٨]

برايان هولمز:

يعمل هولمز في معهد التربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٥٣ ، ويتركز اهتمام هولمز في استخدام المناهج العلمية والفلسفية في ميدان التربية المقارنة ، ويعبر بوضوح عن أهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على الأفكار الفلسفية لـ "جون ديوي" والثنائية الحرجة لـ "كارل بوبر". ويعتبر من أنصار الطريقة العلمية لدراسة التربية المقارنة عن طريق مدخل المشكلات.

ويعتقد هولمز بأهمية طريقة المشكلات في الدراسة المقارنة ، وهو بهذا يتفق مع بيريداي ، ويرى أهميتها في طريقة إصلاح التعليم والتخطيط الرشيد له وهو بهذا يؤكد الأهمية النفعية لدراسة التربية المقارنة .

وهو يشير إلى المنهج البراجماتي الذي يقوم على الطرق العملية من أجل التوصل إلى التنبؤ وهو الهدف الأسمى للعلم ويؤمن هولمز بأن العلم والفلسفة يرتبطان بعضهما ببعض أرتباطا وثيقا من حيث أنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التي تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة في البيئة الاجتماعية.

والعلم الذي يقصده هولمز هو علم ما بعد النظرية النسبية ، فالعلم اليوم يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغير عما كانت تعتبر قبل اينشتين ، وفكرة الاستقراء بأكملها كعملية للاكتشاف هي الآن محل تساؤل . ومن ثم فإن تلك المصطلحات التي ترتبط

---

٢٨) - المرجع السابق ، ص ص ٥٩-٦٣.

عادة بالطريقة العملية مثل الملاحظة وجمع المعلومات والفروض والتنبؤ وغيرها يجب أن يكون لها أدوارا جديدة ، وفي العلوم الاجتماعية هناك اتفاق على عدم الكمال .. ويصعب الوصول إلى التنبؤ الثابت مع أنه لا غنى عنه للتخطيط المستقر.

بيد أن هولمز يركز على بعض السمات الأساسية لتحليل "ديوي" ويقدم لنا صورة معدلة منه تقوم على الأسس التالية:

١ - اختيار المشكلة وتحليلها:

يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلة قائما على أساس عموميتها في النظم التعليمية ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق ، وأشيع هذه الطرق هي تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها ، فبعض المشكلات التربوية يغلب عليها الطابع الاقتصادي وبعضها يغلب عليها الطابع السياسي وأخرى يغلب عليها الطابع الاجتماعي..

٢ - صياغة مقترحات لرسم السياسة التعليمية:

يجب أن نشير إلى أن كثيرا من المشكلات التربوية العامة لم يقترح لها سوى قلة من الحلول ، وذلك لأن المشكلة الرئيسية هنا هي أن الحل الذي يصلح أو يناسب مجتمعا ما قد لا يناسب مجتمعا آخر. هذه الصعوبة تبدو بوضوح في حالة الدول النامية التي تقتبس حلولا لمشكلاتها من الحلول التي ثبت أن نجحت في الدول المتقدمة. بالتالي فإن أي اقترحات تبنى على أساسها السياسة التعليمية في دولة شرقية على أساس مقترحات نجح استخدامها في الغرب هي عملية محفوفة بالمزالق .. وأحد الأدوار المفيدة التي يمكن لدارس التربية المقارنة أن يقوم بها في مثل هذا الموقف هو أن يحدد مجال الاقتراحات المناسبة لرسم السياسة في مثل هذه الحالات.

٣ - تحديد العوامل المتصلة:

يرى هولمز إن السياسة ينبغي أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الاجتماعية المنشودة ، ومن ثم فإنه من الضروري التوصل إلى قرار معقول في ضوء

الاختيارات والاقتراحات المتاحة . وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضروري تصنيف المتغيرات وهذه يمكن تصنيفها إلى عوامل ايديولوجية (مثل المعايير الاتجاهات) والعوامل التأسيسية مثل المنظمات والممارسات المختلفة وعوامل متنوعة أخرى لا يتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات وغيرها من الظواهر أو العوامل الطبيعية.

٤ - التنبؤ:

ويعني به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق ، ويعتبر التنبؤ آخر مرحلة في خطوات التفكير النقدي. وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ فإنه لا يكمن تجاهله ، ومن الضروري وضع معايير للنجاح بعناية.

ويعتقد هولز أن التنبؤ مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة .

ونظرا لأن الإطار الذي تصوره هولز يقوم على أساس تحليل "ديوي" للتفكير النقدي ونظرية الثنائية الحرجة ، "لكارل بوبر" فإننا سوف نشير إليها :

الثنائية الحرجة : Critical Dualism

يقول بوبر أنه في أي مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين : نوع معياري Normative ونوع اجتماعي Sociological وهما أساس نظرية ثنائيته الحرجة . ففي بيئة الإنسان هناك عنصران ، العنصر الطبيعي Natural والاجتماعي Social والتمييز بينهما صعب لكنه يؤدي إلى التمييز بين القوانين الطبيعية مثل قوانين الجاذبية وحركة الشمس والقمر .. وبين القوانين المعيارية مثل قواعد السلوك والمحللات والمحرمات. والنوع الأول من القوانين عبارة عن حقائق طبيعية - ما لم يثبت زيفها -. أما النوع الثاني فهو مفروض من جانب الإنسان ويمكن تعديله أو مخالفته . ومن ثم فهي ليست حقائق وإنما موجهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية ، ويقصد بوبر بالثنائية الحرجة ، "الثنائية التي يصعب التمييز بينها".

ومن الصحيح أن المشكلات سواء كانت أساسا نظرية أو عملية في طابعها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الاجتماعية والسياسية وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية . إن العالم لاينبغي أن ينعزل عن الجانب العملي ووضع النتائج التي يتوصل إليه موضع التطبيق. ويعتقد هولمز أن الثنائية الحرجة تعتبر إطارا مفيدا لطريقة المشكلات في التربية المقارنة ، ففي ضوء هذه الثنائية يمكن تحديد المشكلة وتعقلها وفهمها ..وباستخدام معايير للتصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها.

ومن ثم كان لا بد من وجود إطار ثالث يتناول خصائص المصادر الطبيعية للدول مثل الأرض والمناخ والملامح الجغرافية ، وبصفة أساسية يأتي جمع المادة العلمية لهذا الإطار الثالث من العلوم الطبيعية ، ومع أنه من المفيد استخدام هذه التصنيفات الثلاثة : الإطار المعياري ، الإطار الاجتماعي ، والإطار الطبيعي كأساس للنموذج الذي تنبني عليه الدراسات المقارنة في التربية فإنه يجب ألا نفترض أن المادة والأساليب المطلوبة لكل منها واحدة بل تختلف فيما بينها ونعرض أهم الإطارات الثلاثة:

= الإطار المعياري:

هو من أصعب الأطر الثلاثة وهناك طريقتان لتحديده ، الأولى التكوين التجريبي Emperical Construct وهو أسلوب مماثل للأساليب المستخدمة في القياس في علم النفس والاجتماع مثل قياس الاتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشاكلها والاستفتاءات واستطلاع الآراء وغيرها ، والمادة التي تجمع بهذه الطريقة تنظم في إطار يسمي التكوين أو البناء التجريبي.

والطريقة الثانية لتحديد الإطار المعياري وهي التكوين العقلاني Rational Construct وفيها تستخدم الأساليب الفلسفية وهي تتناول عموميات الأشياء لا خصوصيتها على العكس من الطريقة الأولى ، ويقترح هولمز التكوين العقلاني موضوعات ثلاثة وهي: طبيعة الفرد ، وطبيعة المجتمع ، وطبيعة المعرفة وطرق

اكتسابها. وعلى أساس هذه المعايير الثلاثة وهي الفرد والمجتمع والمعرفة يمكن جمع واختيار المادة العلمية.

= الإطار التأسيسي Institutional Pattern يتطلب العمل على أساس الثنائية الحرجة التحليل الوصفي لنظام التعليم في إطاره الثقافي ، وهذا التحليل ينبغي أن يكشف عن المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يرتبط بها النظام . فأي نظام تعليمي له طابعه القومي وله مؤسسات تعليمية على مستويات مختلفة كالمستوى الأقليمي أو المحلي ، ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ، وتستخدم بعض المعايير الوظيفية مثل بنية النظام وإدارته لتمييز بعض العناصر الثابتة في النظام ، فمثلا الثابت بالنسبة لاستراليا هو ضعف نظام حكمها المحلي ، وإحدى الطرق التي يمكن أن يوضح بها ذلك هي تحليل إدارة التعليم على المستوى الأقليمي أو المحلي.

ويرى هولمز أن الثنائية الحرجة تقتضي أن الأطر التأسيسية تتضمن المؤسسات المختارة نفسها والقوانين الاجتماعية التي تعمل من خلالها هذه المؤسسات ، ومن الواضح أن هناك مؤسسات كثيرة في المجتمع وأن الاختيار من بينها ضروري ويجب أن تختار المؤسسات الأكثر ارتباطا بالمشكلة المراد دراستها.

= الإطار الطبيعي Physical Pattren

ويشمل تحديد المصادر الطبيعية والديمغرافية (السكانية) للبلاد ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية ما يحظى به البلد موضع الدراسة من ثروات رئيسية كالبترول أو المعادن والمواد الخام وارتباط ذلك بالأنشطة الصناعية والمستوى الاقتصادي للدولة ومدى مقدرتها على تخصيص أموال للإنفاق على التعليم ، وكذلك يتضمن الإطار الطبيعي كما يراه هولمز في تحليل الجانب الديمغرافي للسكان وعلاقته بالتعليم وما يتطلبه من توسع في حجم التعليم أو زيادة في الفرص التعليمية ، ويعتبر الإطار الطبيعي أسهل بكثير في تناوله من الإطارين السابقين (المعياري التأسيسي).

ولا شك في أن الإطار النظري الذي يقدمه هولمز يمثل صعوبة في فهمه

واستخدامه وهو نفسه لا ينكر ذلك ويرى أن طلبة البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون استخدامه ويجدون فيه فائدة لهم.

- إدموند كنج:

يعتبر زميلا لهولز، ويعتبر من أبرز خصومه ومعارضيه، وله كتب عدة، ويميز كنج بين أربع مراحل لأوجه تطور التربية المقارنة، المرحلة الأولى كانت تعني إرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية في كل أنحاء العالم الغربي وهي المرحلة التي تعرف عادة بمرحلة الاستعارة.

والمرحلة الثانية تتمثل فيما ظهر في أوائل القرن العشرين من السعي إلى نشر وتعميم مؤسسات معينة مثل المدارس الأولية والثانوية.

والمرحلة الثالثة وتبدأ بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة في توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمي أو المدرسي على غرار ما حدث في الدول الأخرى.

أما المرحلة الرابعة فهي المرحلة التي أصبحت فيها التربية المقارنة في السنوات الأخيرة تسهم من خلال البحوث والعلوم الاجتماعية الأخرى في عمل واتخاذ القرارات.

ويري كنج أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلي:

- لها غرض تاريخي.
- تساعد في التحليل، لانها تبرز الثقافة مع التربية.
- أنها أسلوب للعمل يساعد علي تحديد المشكلة وتفسيرها.
- تقدم معايير للاستقصاءات أو المسوح الدولية.
- تساعد على تطبيق القرارات (أو اتخاذها) بصورة فعالة.

ويؤكد كنج على جانب اتخاذ القرار وتطبيقه كجانب هام للتربية المقارنة وذلك لأن التربية أصبحت في بؤرة إهتمام كل الشعوب، ومن هنا كانت الأهمية الكبرى

لدراسة التربية المقارنة . وهناك سبب آخر وراء تأكيد كنج على جانب أتخاذ القرار وهو ضخامة الأموال التي ينفقها كل شعب على التربية . ويجب التأكد من أن هذه الأموال موجه في مسالها الصحيح من الانفاق بما يعود على الشعب بالرفاهية والتقدم . ولما كانت القرارات التي تتخذ في التربية لها نتائج بعيدة المدى فإنه من الضروري أن تبنى هذه القرارات على معلومات مستفيضة موثوق بها .

والتربية المقارنة بالنسبة لكنج ليست اكاديمية وإنما هي دراسة تطبيقية نفعية تسهم بصورة مباشرة في تطوير السياسات التعليمية ووضعها على أسس رشيدة . ويختلف كنج مع أولئك الذين يعتقدون أنه من الممكن عمل تنبؤات على مدى طويل وهو يعتقد بأن هناك قيودا على هذا التنبؤ . ولا يؤمن بأن هناك علما يصح أن يطلق عليه " التنبؤ التعليمي" وانتقد فكرة هولز عن التنبؤ.

فما منهج كنج وطريقته في دراسة التربية المقارنة؟ يقول "هيجسون" إن ما كتبه كنج لا يتضمن أي منهج أو طريقة علمية على الإطلاق وإنما هي كتابات "صحفية ممتازة".[٢٩]

ولكن "جونز" يرى أن لكنج مهجا علميا نظريا يقوم على عدة عناصر حددها فيما يلي:

١- مبدأ التغير الاجتماعي السريع.

٢- دور التربية المقارنة في الاسهام في تخاذ القرار.

٣- مبدأ الالتزام والاشتراك في مجتمع ديمقراطي.

٤- الناحية العملية في اختيار الفروض العملية الصالحة.

٥- إن منهج العلوم الطبيعية يختلف عن منهج العلوم الاجتماعية . ففي المنهج الأول يمكن عزل الظاهرة والتحكم فيها تجريبيا وهو ما يصعب عمله بالنسبة للمنهج الثاني.

ومع أن "جونز" يعتبر من المتحمسين لما يسميه المنهج النظري لكنج إلى درجة

---

٢٩) - المرجع السابق ، ص ص ٧٠-٧٣.

أنه يرسم له تخطيطا من تصوره فإنه من الصعب الاتفاق معه . ولا شك أن هذه العناصر هي مبادئ يفتقر إلى الوحدة والترابط فيما بينها ، ولا تكون في مجموعها منهجا علميا نظريا بالمعنى المعروف .

ويعتقد كنج أن دراسة التربية لا يمكن أن تكون موضوعية تماما وإنما هي تكون موضوعية بالقدر الذي تحاول به أن تدخل كل العوامل بما فيها الثقافية في اعتبارها ، بل أن كنج نفسه وهو الذي ينادي بالبساطة ، أصبح غامضا ومعقدا في كتاباته عن التربية المقارنة بصفة عامة.

الخلاصة:

عرضنا فيما سبق جهود الرواد الأوائل في ميدان التربية المقارنة ،كما عرضنا المحاولات المحدثين من علماء التربية المقارنة لوضع هذا العلم على أسس منهجية علمية . وعلى الرغم من الجهود القيمة من جانب هؤلاء العلماء لتقديم مناهج علمية يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة فإن هذه المناهج كما رأينا تبدو غامضة أحيانا ويصعب تطبيقها ، بل إن بعضها لا يعتبر منهج بحث بالمعنى العلمي ، وإنما عدة مبادئ يمكن الاهتداء أو الاسترشاد بها ، وهكذا تبدو الحاجة الملحة للبحث عن منهج علمي عملي يمكن لدارسي التربية المقارنة أن يستخدموه في دراساتهم المقارنة .ومع أن المنهج العلمي يبدو أنه أوضح المناهج التي عرضت إلا أن استخدام هذا المنهج على أساس فرض الفروض وتحقيقها وهي الصورة ا لتي عرض بها المنهج العلمي يعتبر منهجا في مراحله الأولى بالنسبة لميدان التربية المقارنة بالذات ذلك لأن التوصل إلى فرض الفروض يتطلب أن يسبقه دراسات نظرية علمية وتحليلية . ولذلك فإن قيمة هذا المنهج تكتسب أهمية متزايدة كلما تقدمت الدراسات العلمية للتربية المقارنة .

يضاف إلى ذلك أن التربية المقارنة لا تقتصر دراستها على استخدام الفروض والتحقق منها . ومن هنا كان من الضروري الحاجة إلى بدائل أخرى يمكن

على أساسها دراسة التربية المقارنة دراسة علمية منهجية ، ومن أجل التوصل إلي هذا البديل يقترح "د. منيرمرسي" من خلال ما قدمه صياغة منهج مقترح يمكن استخدامه بوضوح في الدراسة المقارنة وهو:

أن المنهج المقترح مقتبس من المنهج العلمي ، فمن المعروف أن الهدف الرئيسي للعلم أن يحقق ثلاثة أشياء هي الوصف ، والتفسير والتنبؤ ، وهذه الأشياء الثلاثة مرتبة حسب أهميتها وترتيبها الزمني ، واستنادا على هذا فإن المنهج المقترح يقوم في أساسه على هذه الخطوات ، الوصف ، والتفسير، والتنبؤ .

١- الوصف:

وفيه يتم وصف الظاهرة موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا أو مشكلة تعليمية أو دراسة مجالية ، أو عالمية ، ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل المفيد كما ينبغي أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز أو التعصب الشخصي ، كما يجب أن تتوافر للباحث الامكانيات الضرورية للوصف والمادة الموثوق فيها كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لا يجيء ناقصا في جوانبه أو لا يمثل الواقع برمته ، ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والنظام في استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وأن يتبع في ذلك التعريفات الإجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك ، يجب أن يكون الوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض في وحدة عضوية ، وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أساليب التصنيف والتقسيم وعمل الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية.

٢ - التفسير:

وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث أو العوامل التي تفسرها وتوضحها أو تحكمها وتشكلها ، وهنا يستعين الباحث في هذا التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التي تساعده على التوصل لغرضه ويجب أن يتسم الباحث بالموضوعية وألا يتحكم في تفسيره أفكار مسبقة أو آراء شخصية يعتنقها

الباحث أو نتائج معينة في ذهن الباحث ، وقد يستخدم الباحث في هذه المرحلة بعض القوانين أو الفروض النظرية التي تقوم على الطريقة الاستنتاجية وقد يتوصل إلى تعميمات أو فروض معينة لكن هذه التعميمات أو الفروض لا تتجاوز حدود البحث والميدان الذي حدده الباحث لنفسه .

وحتى تصبح لهذه التعميمات أو الفروض قيمة ، يستلزم الأمر قيام دراسات أو بحوث مماثلة على عينات أخرى من أنظمة تعليمية وكلما تأيد صدق التعميم أو الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والوثوق به واقترب من درجة القانون الذي يمكن على أساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة . وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتي الوصف والتفسير في مهمة واحدة يكون التفسير فيها متآنيا مع الوصف.

٢ – مرحلة التنبؤ:

ويقد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي أو أي جانب من جوانبه في ضوء القوانين العامة التي توصلنا إليها من المرحلتين السابقتين ، وقد يستهدف التنبؤ أيضا ، الحكم على مدى التأثير أو الآثار المترتبة في المستقبل بالنسبة لأي نظام تعليمي في ضوء تطوره الراهن أو ظروفه المعاصرة بعد تطبيق القوانين المستخدمة ، بيد أنه يجب ألا ننسى أن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم وأن هذا الهدف مازال بعيدا حتى بالنسبة للعلوم الطبيعية والعلوم التي قطعت شوطا بعيدا في تطوير مناهج بحثها . والتربية المقارنة شأنها شأن العلوم الأخرى تستهدف أيضا التنبؤ . ومن هنا فإن هذه المرحلة تتزايد أهميتها باستمرار كلما تقدمت التربية المقارنة وتطورت طرائقها وأساليبها.[٣٠]

---

٣٠) – محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص ٨٣-٨٥.



مراجع الفصل

١ - ابن خلدون ، المقدمة ، القاهرة ، دار الشعب، ص ص ٢٢٩-٢٣٢.

٢ - ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية ، السنة الأولى ٤٨-١٩٤٩، القاهرة: الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، سنة ١٩٥٠ ، المقدمة.

٣ - عبد الغني عبود ، الايديولوجيا والتربية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٦.

٤- محمد سيف الدين فهمي ، التربية المقارنة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مذكرة بالاستنسل ، ١٩٧٢، ص ١

٥ - محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨١، ص ١٥.

٦- Brichman, W. "Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century". **Comparative Education Review,** 1966, 10. I,-

٦- Carter Good,ed., **Dictionary of Edcation,**1945, .

٧- F. De La Fontainerie, Translator and editor, French Liberalism and Education in the Eighteenth Century; The Writings of La Chaltais, Turgot , Diderot, and Condercet on National Education. New york: Macgraw Hill , 1932.

٨- Lauwerys, J. The Philosophical Approach to Comparative Education, **International Review of Education** , 1959, 3 , .



الفصل الثالث

نماذج لنظم التعليم العام

- التعليم في الولايات المتحدة
- التعليم في روسيا
- التعليم في انجلترا وويلز
- التعليم في فرنسا



نظم إعداد المعلم
نظرة مقارنة



الفصل الثالث

نظم التعليم العام

إن كلمة التعليم العام في اللغة العربية يقابلها كلمتان في الانجليزية هما General Education و Public Education ومن هنا كان الاشتباه بل والخلط في استخدام الكلمة العربية . فهي أحيانا تستخدم للدلالة على التعليم النظري الأكاديمي تمييزا له عن التعليم الفني . وهو استخدام شائع ومعروف في العالم العربي وعلى هذا الأساس يمكننا أن نفهم لماذا سمي القانون الذي ينظم هذا النوع من التعليم في مصر بقانون التعليم العام (قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨).

وأحيانا أخرى تستخدم الكلمة للدلالة على أنواع التعليم التي تكون مفتوحة ومتاحة أمام الجميع بصرف النظر عن أي تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية ، وهي بهذا تعني التعليم المجاني الحكومي الذي تقدمه الدولة في جميع صوره الأكاديمية منه الفني والمهني والعام ، طالما أنه يتصف بعموميته وإتاحته للجميع . وهذا المعني أيضا مستخدم ومعروف وعلى أساسه قام نص الدستور المصري على إشراف الدولة على التعليم العام وتنظيم القانون لشئونه ومجانيته في كل مراحله.

وبهذا المعنى الأخير تستخدم كلمة التعليم العام في مناقشتنا لنظم التعليم في كل من الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي ، وانجلترا وفرنسا .

وسوف نقدم في كل دولة عرضا مختصرا للنواحي التاريخية كمقدمة لظهور نظم التعليم ، ثم الإدارة التعليمية ، ا تمويل التعليم ثم نتناول السلم التعليمي .

أولا : التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية:

مقدمة:

لعل من أبرز التأثيرات الأوربية على التعليم الامريكي خلال القرن التاسع عشر ، إنشاء مدارس "الأحد" التي اقتبس نظامها من انجلترا ، ومدارس الحضانة التي اقتبست من ألمانيا، وتطبيق نظام العرفاء الذي بدأ تطبيقه في عام ١٨٠٦ ، كما نقلوا عن روسيا فكرة التعليم الالزامي الاجباري بعد زيارة هوراس مان لها . كما كان لأفكار بستالوتزي وفروبل وهربارت تأثير كبير على النظرية والتطبيق في التعليم الامريكي.

ولم يكن التعليم عاملا هاما مساعدا للناس في حياتهم ، لكن مع تقدم التصنيع والتجارة بدأ الاهتمام بالتعليم فادخلت المواد العملية التجارية وبدأ في نفس الوقت تقديم التعليم المجاني الاجباري لتسهيل إقبال الناس عليه.

والامريكيون ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة فأمريكا التي تقف اليوم علي مسرح العالم في نظامه العالمي الجديد كقوة منفردة ، لا يتعدى عمرها قرنين من الزمان ، ولذلك فإن الامريكيين لا يؤمنون بالماضي ، ولا ينظرون إليه ، ويعتبرونه عديم القيمة أو بمعنى آخر "كومة من التراب" . وهم يتطلعون دائم إلى المستقبل إيمانا منهم بأنه أحسن من الحاضر .. ومن هنا كان إيمان المجتمع الأمريكي بالتغير السريع وإيمانهم أيضا بأهمية التعليم في إحداث هذا التغير وإرساء قواعد الديمقراطية الامريكية والدفاع عنها ولذا جاءت الفلسفة البراجماتية تعبيرا مناسبا للعقلية الأمريكية ، وفي ضوء هذه الفلسفة يمكن فهم طبيعة الشعب الأمريكي .

وقد أدرك الأمريكيون أن التعليم مفتاح الحرية واعتبروا انتشار التعليم ضمانا أساسيا للحرية والمساواة والحكم الذاتي وهي المبادئ التي كسبها الشعب الامريكي خلال الحروب والصراعات التي خاضها من أجل الاستقلال.

ينظر للتعليم في أمريكا على أنه من مقومات الديمقراطية كما ينظر للديمقراطية على أنها البيئة الطبيعية التي ينمو فيها النظام التعليمي . والغرض الأساسي من التعليم الأمريكي هو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وقد أوضحت اللجنة التي شكلت لبحث شئون التعليم العام ما تعنيه أمريكا من هذا المبدأ بقولها: "أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأفراد -إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وبدون النظر لحالتهم الاقتصادية أو لأصلهم أو لعقيدتهم أو لونهم أو جنسهم أو موطنهم القومي أو أسلافهم – هو من أكبر أهداف الديمقراطية الامريكية . وان يقوم وأن ينمو مجتمع حر بدون أشخاص ذوي معرفة ، مفكرين ، متسامحين". وقد عبر "جيمس بريانت كونانت " عن هذا الرأي أيضا وعن نوع التعليم الذي تهدف إليه امريكا فقال: "نحن نؤمن بضرورة توفير التعليم لكل الأطفال الأمريكيين ، ولكل الشباب الأمريكي ، لا لأقلية محظوظة منهم . كما أننا نهتم أهتماما بالغا بأن نجعلهم كلهم رجالا ونساء مشربين بشعور عال من الكرامة كأفراد ، غيورين على الحرية التاريخية لهذه الأمة ، وهدفنا التعليمي هدف طموح وهو تعليم مجاني من الطراز الأول لكل المواطنين في هذه البلاد . ويعكس نظامنا التعليمي النظام الاجتماعي لهذه الأمة الحرة .. ومدارسنا المجانية التي ينفق عليها من الضرائب العامة هي سر قوة مجتمعنا ، وهي نتاج تاريخنا الخاص ، وتعبير واضح عن مثلنا ، وهي الوسيلة التي ننقل بها المفهوم الامريكي عن الديمقراطية للأجيال القادمة من المواطنين".[١]

<u>الإدارة التعليمية:</u>

ولا شك أن تحقيق هذه الهدفين الرئيسيين للتعليم في أمريكا ، مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وتوفير تعليم من الطراز الأول ، أمر يتطلب جهدا ومالا خاصة أن التعليم في تلك البلاد من اختصاص الولايات المختلفة ، والسلطات المحلية، وليس من اختصاص الحكومة الفدرالية ، وذلك وفقا للتعديل العاشر للدستور الامريكي ، وقد

---

١) – Conant, James B. "Strengthen Education to Strengthen Democaracy in a Divided World". School Life, January, 1949, p 13.

كان من نتيجة عدم إشراف سلطة مركزية على التعليم وقيام الولايات المختلفة بأمره أن تميز التعليم الامريكي بالتنوع والمرونة ، وأصبحت نظمه لا تجرى على وتيرة واحدة ، ولا تتشابه في مستواها ونوعها في أية جهة من الجهات . كما أدت هذه الحال أيضا إلى وجود فروق في الفرص التعليمية بين الولايات ، بل بين الجهات المحلية في الولاية الواحدة ، مما جعل بعض الهيئات الأمريكية وبعض المفكرين يطالبون بتدخل الحكومة الفدرالية وإعانتها للولايات المختلفة حتى يتحقق مستوى أوفى للتعليم في كل أنحاء البلاد حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بصورة عملية فعلية . ولكن خوف الامريكيين من سيطرة الحكومة الفدرالية على التعليم إذا ما ساهمت ببعض العبء المالي للولايات يقف في سبيل تحقيق هذا التدخل . وقد قامت لجنة مشتركة من مربين مشهورين بتحذير للأمريكيين من ازدياد سلطة الحكومة الفدرالية في شئون التعليم ، ويؤكد غالبية الامريكيين في الوقت الحاضر أن الرقابة الفدرالية على التعليم ليست مرغوبة ، وليست ضرورية بالفعل ، كما يؤكدون أن الولايات المختلفة والهيئات المحلية تستطيع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وتستطيع رفع مستوى التعليم . ولا يعني هذا أن الامريكيين لا يرغبون في وجود علاقة ما بين حكومتهم الفدرالية وحكومات الولايات ، فهم يؤمنون بضرورة وجود علاقة ما تقوم على أسس معينة واضحة وقد أوضحت اللجنة التي حذرت الامريكين من ازدياد تدخل الحكومة الفدرالية في شئون التعليم الأسس التي يجب أن تقوم عليها العلاقة فيما يلي:[٢]

١- يجب أن تسلم الحكومة الفدرالية في علاقتها بالتعليم أنه خدمة ذات أهمية أساسية ، وأنه يقوم بتربية مواطنين متكاملين يعملون من أجل الديمقراطية ولا يعملون كوسيلة لتحقيق مصالح خاصة.

٢ - أن النمط اللامركزي - الذي اتبع في تنظيم التعليم العام ، والذي نما

---

٢) -وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة: الانجلو المصرية ، ١٩٥٨، ص ٨٦.

في الولايات المتحدة منذ أكثر من قرن ونصف ، والذي تضمن رقابة وإدارة الولايات والسلطات المحلية لشئون التعليم ، سياسة سليمة يجب أن تستمر.

٣ - ان للأمة ككل كما للولايات والسلطات المحلية نصيب في التعليم ، وأن على الحكومة الفدرالية أن تستمر ، في حدود معينة واضحة ، في ممارسة واجباتها التعليمية التي تتطلبها الظروف والحاجات القومية المتغيرة.

٤ - في علاقتها بشئون التعليم في الولايات يجب أن تحدد الحكومة الفدرالية نشاطها بوظيفتين ، المساعدة المالية ، والقيادة التي تحث على العمل ، لا القيادة التي تقوم على القسر.

٥ - يجب على الحكومة الفدرالية أن تقصر رقابتها وإدارتها المباشرة على بعض شئون التعليم الخاصة ، وذلك مثل إدارة الأكاديميات العسكرية.

ويمكننا القول بأن مازلت الحكومة الفدرالية ، في علاقتها بشئون التربية والتعليم في الولايات المتحدة ، تسير بالفعل على خطوط هذه السياسة ، وليس هناك ما يدل على أنها ستسيطر على التعليم ، وتفرض عليه قيودها حتى في حالة مساعدتها المالية للولايات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، ولرفع مستوى التعليم . ويكاد مجهود الحكومة الفدرالية في شئون التعليم في الوقت الحاضر يكون موجها نحو الإشراف على تعليم الهنود الحمر بالاشتراك مع هيئات أخرى ، والإسهام في بعض البرامج التعليمية ، كالتعليم المهني ومحطات التجارب الزراعية والخدمات الزراعية ، ودفع الاعانات السنوية لبعض المعاهد التعليمية الخاصة ، وإدارة الأكاديمية الحربية والبحرية ، والجوية ، ولا يعني إشرافها وإدارتها لهذه الأكاديميات العسكرية استخدامها كوسائل لتحقيق أهداف خاصة للحكومة الفدرالية.

ومن الأمور التي أدى إليها عدم سيطرة الحكومة الفدرالية على التعليم وجود المدارس الحرة بشكل ظاهر في أمريكا ، وهي مدارس بعضها مدني وبعضها يتبع هيئات دينية غالبيتها من الكاثوليك ، وقد حدث في عام ١٩٢٥ أن قررت ولاية أوريجون إغلاق المدارس الحرة إجبار التلاميذ على اللحاق بالمدارس العامة ،

واحتكمت المدارس الحرة للقضاء ، وقضت المحكمة العليا بإلغاء هذا الأمر وجاء في حيثيات حكمها " أن النظرية الأساسية للحرية والتي تقوم عليها حكومات الاتحاد تمنع أية سلطة عامة في الدولة من التحكم في تربية أبناء البلاد على نمط واحد بإجبارهم على التعليم في المدارس العامة . إن الطفل ليس ملكا للدولة ، بل هو ملك لوالديه يوجهانه وفق رغبتهما ووفق ميوله واستعداداته." وقد جاء هذا الحكم حاسما فتمتعت المدارس الحرة في أمريكا بكامل حريتها ، اللهم إلا بعض القيود البسيطة مثل ضرورة التدريس باللغة الانجليزية ، وضرورة دفع الآباء الذين يفضلون إلحاق أبنائهم بالمدارس الحرة للضرائب المحلية التعليمية التي ينفق منها على التعليم العام، دون أن يعفيهم من ذلك دفعهم الرسوم الدراسية لأبنائهم في تلك المدارس.

والهيكل الإداري في التعليم نجده في الولايات المتحدة الأمريكية قائم على اللامركزية ، حيث أن السلطة الفعلية والإدارة التعليمية في يد المحليات في داخل كل ولاية. ومن ثم نجد :

- مكتب التعليم : office of education

يعتبر مكتب التعليم الجهاز الحكومي المهتم بالتربية على المستوى الفدرالي ، قد انشئ عام ١٨٦٧ ، وله وظائف منها: البحث التربوي ، وإدارة المنهج الفدرالية للتعليم وتقديم الخدمات التعليمية للولايات والهيئات القومية العالمية ، كما يقوم المكتب بجمع العلومات والبيانا الاحصائية عن التعليم.

- الهيئة التشريعية للولاية: وكل ولاية تتصرف في شئون التعليم بها بما تحدده من مستويات وأهداف ، وترسم السياسة التعليمية وتحدد الاعتمادات المالية وإصدار القرارات والقوانين التعليمية ، كما تقوم بعض الولايات بتعيين أعضاء مجلس الولاية.

- مجلس الولاية: هو أعلى سلطة بعد الهيئة التشريعية ، وهي تخطط للتعليم ، وتضم أعضاء يتم اختيارهم بالانتخاب أو التعيين وليست هناك مؤهلات معينة تشترط لعضوية المجلس ولا يتقاضون أجرا .

- مدير التعليم العام: مدير تنفيذي Superintendent وسكرتير مجلس التعليم ، يعين بمعرفة حاكم الولاية أو مجلس الولاية ويشترط فيه أن يكون جامعيا وله خبرة مناسبة في مجال التعليم.

- مدير الولاية للتعليم : يقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، وتضم كل ولاية ومديرية بها أقساما مختلفة للتعليم الابتدائي والثانوي والفني والعالي وإعداد المعلم وتعليم الكبار والبحوث التربوية والخدمات التعليمية.

- الإدارة المحلية: تقوم المناطق أو الاقسام المحلية ، سواء كانت مدن أو مناطق ريفية ، بالمسئولية الرئيسية في إدارة التعليم على المستوى المحلي . وتعتبر المنطقة المحلية ممثلة للولاية في إدارة التعليم على هذا المستوى ، وتتولى إنشاء المدارس وتجهيزها بالمعدات وتعيين المعلمين وتنظيم القبول للتلاميذ ، والرعاية الصحية ، ووسائل النقل ، ووضع التنظيمات الخاصة بالدراسة والمناهج والكتب ، كما تقوم بجمع الأموال اللازمة للإنفاق على التعليم.

<u>تمويل التعليم:</u>

يعتبر تمويل التعليم المسئولية الرئيسية للولايات ، ويبلغ مقدار ما تقدمه حكومات الولايات كلها بالنسبة للتعليم ٤٠٪ من تكاليف التعليم . وتختلف هذه النسبة من ولاية لأخرى . ومع أن الحكومة الفدرالية تخصص ٤٪ من دخلها للتعليم فإنا تظهر إهتماما بالمساعدات المالية المتزايدة. يمول التعليم من ثلاثة مصادر هي: السلطة المحلية التي تتحمل العبء الاكبر حوالي ٥٧٪ ، والمصدر الثاني حكومة الولايات التي تشارك بنسبة ٣٩٪ . المصدر الثالث الحكومة الفدرالية التي تشارك بنسبة ٤٪.

وينفق جزء كبير من أموال الولايات لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية نتيجة للفروق الناتجة من وجود أحياء فقيرة وأخرى غنية . وتختلف الولايات فيما بينها إختلافا كبيرا في ذلك ، ٧٥٪ من الولايات تقريبا تخصص كل أو بعض أموالها

المخصصة للمدارس علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم المساعدات للأحياء الفقيرة.

وعلى الرغم من غنى الولايات المتحدة الامريكية فإن التعليم يفتقر إلى المخصصات والأموال التي تتناسب وضخامة حجمه وتساعد على تحسين نوعيته لاسيما في المناطق الفقيرة ومنها مناطق الزنوج في الولايات الجنوبية بصفة خاصة.

المراحل التعليمية: (السلم التعليمي) :

علي الرغم من صعوبة الوصول إلي تعميمات بالنسبة لنظام التعليم الأمريكي فإنه يمكن القول بصفة عامة أن التعليم العام الأمريكي يمتد على مدى اثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة وتعتبر هذه المدة كلها إلزامية إجبارية بالنسبة لكثير من الولايات مع بعض الاختلاف بينها ، ويقوم التعليم العام علي أساس التنظيم الشامل الموحد وينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين . المرحلة الأولى هي المرحلة الأولية والمرحلة الثانية هي المرحلة الثانوية ، سوف نوضح ذلك.

أما مايسمي بمرحلة ما قبل التعليم الأولي فتنقسم إلي :

أ – دور الحضانة: قد إنشئت في عام ١٨٢٦ عندما أنشئت أول مدرسة لدار الحضانة Nursery School وتضم دور الحضانة الأطفال ما بين سن الثانية والرابعة ، وتهدف إلي تحقيق النمو المتكامل للطفل وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والعاطفية والانفعالية واكتسابه العادات الصحية والسلوكية ، كما تعلم الطفل ضبط النفس والالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي والتعاون مع أقرانه ،وتهتم دور الحضانة بصفة رئيسية بتكوين العادات الجسمية الصحيحة وإشباع الحاجات الأولية والأساسية والبيولوجية للطفل كالأكل والراحة.

لدور الحضانة اتصال مباشر بالمنزل وتعرف ظروف منزل كل طفل ، وليس لدور الحضانة برنامج ثابت محدد وإنما هو برنامج مرن متنوع يشمل الألعاب الحرة واستماع القصص والغناء ، كما يخصص بعض الوقت لتناول الطعام ، وقد يتسع

برنامج دور الحضانة ليشمل اليوم الكامل أو يقتصر على بعض اليوم.

وهناك دور حضانة قد توجد ضمن النظام التعليمي داخل المدرسة الأولية . أو توجد مدارس للحضانة مع رياض الأطفال مع المدرسة الابتدائية في مبنى مدرسي واحد ، أو تلحق دور الحضانة بالكليات والجامعات لتدريب المعلمين بها . وهناك دور حضانة مستقلة بذاتها تنفق عليها وتديرها الكنائس والهيئات والمؤسسات المختلفة الخاصة ، والعامة.

ب – رياض الأطفال:

أنشئت أول مدرسة رياض أطفال عام ١٨٥٥ ، ومنذ عام ١٨٦٠ وبدأ انتشار مدارس رياض الاطفال حتى أصبح في عام ١٩٠٠ هناك ٤٥٠٠ دار للحضانة في أمريكا.

وتعلم رياض الأطفال الصغار من سن الرابعة والسادسة وإن كان يسمح للأطفال في سن الثالثة أو الخامسة بالالتحاق بها.

وهناك عدة أنواع لرياض الأطفال ، تشبه دور الحضانة من حيث انتماءاتها ، كما تشبه رياض الأطفال دور الحضانة في أهدافها والفرق بينهما في الدرجة لا في النوع .

ومن أهم الخبرات التي تهدف رياض الأطفال إلى اكسابها للطفل تدعيم علاقاته الاجتماعية وتعليمه العناية بما يمتلك وغرس الاحترام للكية الآخرين والقيام بالمشاركة وأداء الأدوار والاستماع أو التحدث أمام مجموعة والتدريب على استخدام أساليب التحية وكذلك التوجه بالاسئلة العادية ، والاعتماد على النفس .

– التعليم الأولي:

كان التعليم الأولي قبل الاستقلال مشبعا بالنزعة الدينية وكان خادما للكنيسة وكانت هناك مدارس طائفية وكان بعضها يمنح مساعدات من أموال الولايات، وكان التعليم الأولي بعد الاستقلال أن يواجه الصراع في جهات ثلاث : العلمانية والمجانية

، والإلزام.

واليوم ترتبط المدرسة الأولية بتعليم ما قبل المرحلة الأولى لاسيما في دور الحضانة ورياض الأطفال ، وتشترط المدرسة الأولية اليوم في أمريكا الخبرة لدى الطفل بحياة الفصل المدرسي قبل أن تلحقه بها . ولذلك فإن الأطفال الذين لم يلتحقوا بدور الحضانة ورياض الأطفال ولم تكن لهم أي خبرة بالمدرسة من قبل يطلب منهم زيارة الفصل الأول من المدرسة الأولية قبل أن يلحقوا به فعلا وذلك لأن انتقال التلميذ بدون تمهيد من أسرته حيث يعيش بين عدد قليل ، إلى فصل دراسي يبلغ عدد تلاميذه ٢٥ طفل عملية تحتاج إلى تكيف كبير من جانب كثير من التلاميذ.

وهناك أهداف كثيرة للتعليم الأولي منها النمو الصحي والعناية بالفرد من الناحية الاجتماعية والنفسية وأهمية العلاقات الاجتماعية ، والاهتمام بالتذوق الجمالي والتفكير العلمي والبحث والتجريب وحل المشكلات ، وغيرها من العمليات التربوية المفيدة. وتتدرج هذه المفاهيم وفق قدرات الصغار واستعداداتهم ، ووفق أعمارهم أيضا.

وهناك أنواع عديدة من المدارس الأولية في أمريكا يختلف فيها المنهج والأسلوب ، وحجم المدرسة من حيث عدد التلاميذ فيها والفصول ، وعدد المعلمين ، والتنظيم المدرسي بها ، فهناك مدارس تجريبية معظمها تابع للجامعات وكليات المعلمين وتوجد أيضا مدارس أولية لتعليم الموهوبين وأخرى لتعليم المعوقين.

ويمكن تقسيم هذه المدارس من حيث تمويلها إلى مدارس عامة ، ومدارس غير عامة وتشمل المدارس الخاصة والدينية . أما المدارس العامة فهي التي تعان من الضرائب العامة وتفتح أبوابها لجميع الأطفال بدون تمييز ، وهذه المدارس تمثل الغالبية العظمى من المدارس الأولية في أمريكا وتضم حوالي ٨٥٪ من مجموع التلاميذ في هذه المرحلة.

ومناهج المدرسة تهتم بتدريس العلوم واللغات الاجنبية ولاسيما اللغة الاسبانية والفرنسية . وهناك زيادة في الاهتمام بتعليم الأطفال حياة الشعوب الأخرى ، هذا

بالاضافة إلى المواد الدراسية الأساسية ، ويستعان في عملية التدريس بالتلفزيون سواء عن طريق الدائرة المغلقة أو التلفزيون التجاري ، واستخدام معامل اللغات والأفلام والتسجيلات وغيرها .

التعليم الثانوي:

مر تطور التعليم الثانوي في أمريكا بأربع مراحل متميزة عرفت كل منها بنمط المدرسة الثانوية التي عرفته . وهذه المراحل هي : مرحلة مدرسة النحو اللاتيني ، ومرحلة الأكاديمية ذات المصروفات ، ومرحلة المدرسة الثانوية المجانية ، ومرحلة المدرسة الثانوية الرأسية الممتدة .

وسوف نتناول المرحلة الأخيرة (المدرسة الثانوية الممتدة رأسيا)

وهي الفترة الرابعة والأخيرة من تطور المدرسة الثانوية الأمريكية وهي وليدة القرن العشرين إذ نجد ميلاد نوعين من المدارس الثانوية هما المدرسة الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا:

- المدرسة الثانوية الدنيا : Junior High School

هي من حيث موقعها في السلم التعليمي تحتل مكان التعليم الإعدادي في نظامنا التعليمي . ولقد انشئت في امريكا لتخدم غرضين : الأول مساعدة التلميذ على الانتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، والثاني أن تحقق الوصل بين المدرسة الأولية بتمركزها حول الطفل وبين المدرسة الثانوية بتمركزها حول المادة الدراسية .

وتقدم المدرسة الثانوية الدنيا مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية الاستكشافية في ميدان الفنون والموسيقى أعمال المنزل والفنون الصناعية إلى جانب المواد الأكاديمية وتساعد التلاميذ على اختيار المقررات الدراسية بثقة كبيرة في السنوات التالية .

والنمط الشائع للمدرسة الثانوية الدنيا هو التنظيم ذو الثلاث سنوات من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشر ، بعد ست سنوات من التعليم الأولي يعقبها حلقة

أخرى ثلاث سنوات . وهذه المدرسة مستقلة ومنفصلة في مبناها ومناهجها وإدارتها عن المدرسة التي تليها وهي (المدرسة الثانوية العليا).

والنمط الثاني للمدرسة الثانوية الدنيا هو ست سنوات مرحلة أولية وست سنوات مرحلة ثانوية ، حيث تكون المدرسة الثانوية الدنيا ضمن هذه المرحلة الأخيرة وتكون معها في نفس المبنى.

وهناك أنواع أخرى من المدارس الثانوية الدنيا كالمدارس ذات الصفين السابع والثامن ، أما الصف الثالث (التاسع) فيكون ملحقا بالمدرسة الثانوية العليا . وهناك تنظيم للسلم التعليمي على أساس ٨ سنوات مرحلة أولية وأربع سنوات مرحلة ثانوية بدون مدرسة ثانوية دنيا.

أما المدرسة الثانوية العليا: Senior High School

هي عادة مدرسة ذات ثلاث سنوات من الخامسة عشر حتى الثامنة عشر تمثل المرحلة الثانية للمدرسة الثانوية الدنيا ، وهي تمثل وضع المدرسة الثانوية العامة في مصر . وتولى المدرسة الثانوية اهتمامها إلى المادة الدراسية وبها أقسام علمية.

وهنا أيضا المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات من سن ١٤-١٨ وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادي المألوف للتعليم الثانوي في أمريكا .

وهي تستهدف مواجهة احتياجات من هم في سن المدرسة الثانوية بما تقدم من مناهج متوازية للإعداد للكلية أو مناهج عامة أو مهنية أو تجارية مع وجود مقررات في التعليم العام.

وتتميز كل من هذه المناهج بالمرونة بما يقدمه من مواد اختيارية ، وقد ساعدت المدرسة الثانوية على صهر التلاميذ من مختلف الاجواء الثقافية والاجتماعية والاهتمام بالميول مما أدى إلى وحدة المجتمع الامريكي وتماسكه.

من أنواع التعليم الثانوي أيضا الكلية الدنيا Junior College

إلا أن وضعها غامض ، نظرا لأن البعض ينظر إليها على أنها امتداد للتعليم الثانوي.

وتشير البيانات الاحصائية ان حوالي ٢٠٪ من الطلاب يلتحقون بالدراسة التي تؤهل للجامعة ، ٢٠٪ يلتحقون بالدراسات المهنية ، وما يقرب من ٦٠٪ يلتحقون بالدراسات الأخرى.

وإلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوي مثل المدارس المهنية Vocational Schools وهي مدارس مهنية أو فنية توجد في المدن الكبرى وفي بعض الولايات كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم بها حوالي ١٠٪ من التلاميذ في سن المدرسة الثانوية ومعظم هذه المدارس مدارس دينية تعان من الطوائف الدينية وتضم ٧٥٪ من الطلاب في المدارس الخاصة ويتعلم الباقي ٢٥٪ في المدارس المدنية الخاصة[٣].

والشكل رقم (١) يوضح السلم التعليمي في أمريكا.

---

٣) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة، مرجع سابق ، ص ص ١٧٣-١٩١.

السلم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

السنوات بالمدارس

أعمار التلاميذ

٢٠ ١٩ ١٨ ١٧ ١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

٢٥ ٢٤ ٢٣ ٢٢ ٢١ ٢٠ ١٩ ١٨ ١٧ ١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢

مدارس عليا

تربية الكبار

كليات ذات أربع سنوات

كليات دنيا

معاهد فنية

مدارس ثانوية ذات أربع سنوات

مدارس ثانوية عليا

مدارس ثانوية دنيا

مدارس ثانوية ذات ست سنوات دنيا وعليا

مدارس أولية

رياض أطفال

مدارس حضانة

ثانيا: التعليم العام في روسيا (الاتحاد السوفيتي سابقا)

مقدمة:

كان الاتحاد السوفيتي قبل ثورة أكتوبر ١٩١٧ بلدا متخلفا يشتغل معظم سكانه بالزراعة، والاتحاد السوفيتي من حيث المساحة دولة ضخمة يصل حجمها إلى $\frac{١}{٦}$ مساحة الكرة الارضية. وفي مطلع القرن العشرين كان التعليم في الاتحاد السوفيتي تحت الرقابة الكاملة والإشراف الكامل للدولة والكنيسة معا. وكانت روسيا تعتبر نفسها وصية على العالم المسيحي الارثوذكسي وكانت لها مدارس تبشيرية في فلسطين وسوريا. وكان التعليم حتي ثورة أكتوبر ذا طابع ديني وتجاري، وكان الامتياز لطبقة الاغنياء والنبلاء وأولاد موظفي الدولة.

وقد تنبه قادة الاتحاد السوفيتي منذ البداية إلى أهمية التعليم في إحداث التغيير الفكري والاجتماعي المطلوب وبناء المواطن السوفيتي الجديد، وكانت الأمية من المشكلات التي واجهوها بعد الثورة.

وكارل ماركس واتباعه قد وجهوا اهتمامهم لقلب الظروف الاجتماعية القائمة، وحيث أن الدين بمفهومه الروحي غير الطبيعي يعتبر جزءا أساسيا، وعونا قويا للنظام الاجتماعي القديم، فلذلك يجب تحطيم وجهة النظر والعقائد الدينية، ونشر فلسفة مادية تستطيع أن تحل محل تلك القوى الروحية. ولذلك نجد لينين يذكر أن "الدين أفيون الشعوب، أو هو نوع من البراندي الروحي يغرق فيه عبيد الرأسماليين أنفسهم" كما قال أيضا: "إن الدين عامل من عوامل المضايقات الروحية التي تثقل أبناء الشعب". وأنه يعلم ابناء العمال الكادحين "الخضوع والصبر والحياة الدنيا ويمنيهم بالجزاء في الآخرة" وهكذا بدأوا في مهاجمة الدين، ومنعوا إعانة الحكومة للكنيسة، وأمموا ممتلكاتها، وحلوا الهيئات الدينية، ومنعوا تدريس الدين في

المدارس [٤].

ولعل أهم أهداف التربية في روسيا هي سيادة الطبقة العاملة ، ونشر الشيوعية في العالم ، ونشر مبادئ ماركس ولينين. ووضع الروس ثقتهم في التربية وعرفوا قوتها وأثرها لذلك وجهوا عنايتهم لها ولكننا يجب أن نلاحظ أنها ليست تلك التربية التي ترمي لتنوير الأطفال والشباب الكبار ، بل هي ذلك النوع الذي يرمي أيضا إلى خدمة المبادئ الشيوعية ، وتثبيت أركان الحكم ودعائمه ، وبمعنى آخر هو النوع من التربية الذي تسيطر عليه الدولة ، وتوجهه لخلق اجيال تدين بالمبادئ الشيوعية وتتعلم على الذود عنها ، ولذلك انصب جهدهم على خلق الانسان السوفيتي الجديد ، ووضعوا نصب أعينهم بناء دولة صناعية حديثة على أنقاض التأخر الثقافي الشديد لروسيا القديمة.

وتعتبر كتابات كارل ماركس ، ولينين ، وكروبسكايا ، وبافلوف وماكارنكو ، المصادر الرئيسية الممثلة للنظرية التربوية السوفيته.

فقد اهتم ماركس في كتابه رأس المال ، باهمية الانتاج والعمل في العملية التربوية ، فاحترام العمل وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحوه يعتبر من أهم الأسس الاخلاقية للتربية السوفيتية.

كما اهتم لينين بأهمية ربط المدرسة بالحياة الخارجية وبضرورة تأخير التخصص بقدر الامكان واوصى بضرورة تطعيم مناهج التعليم الفني بمواد ثقافية عامة كما أشار إلى ضرورة الاهتمام بالتربية الرياضية لتنشئة الاجسام السليمة وهي أراء مازل يتردد صداها حتى الوقت الحالي.

والمصدر الآخر للنظرية التربوية السوفيتية يتمثل في أراء ووجهات نظر بافلوف الفسيولوجية التي تعطي لأثر العوامل البيئية في نمو الفرد وتكوينه أهمية أكبر من العوامل والقدرات الفطرية ، ولذلك لا يؤمن المربون السوفيت بقمية اختبارات الذكاء ، فالمعروف أن اختبارات الذكاء تكون مشبعة بالعوامل الثقافية ولذلك يعتبرون

---

٤) – وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٦٢.

اختبارات الذكاء وسيلة برجوازية تساعد على تدعيم فكرة التمايز الطبقي.

وآراء ماكارنكو التربوية خلال النظام والجماعية ، نجده يركز على فكرة النظام والعقاب وفكرة الجمعية وقد اهتم بتربية الأطفال المشردين ، والقضاء على مشكلة الامية.

كما نعلم ، فالتعليم في الاتحاد السوفيتي يقوم علي أسس ومبادئ أهمها لا طبقية التعليم وهو مبدأ يتمشى مع ما تنشده السلطة السوفيتية لتحقيق مجتمع تتلاشى فيه الطبقات الاجتماعية والمبدأ الثاني هو احتكار الدولة للتعليم بكل أنواعه ، لذلك لا يسمح بوجود مدارس خاصة أو طائفية . والمبدأ الثالث هو التوجه القومي للتعليم . والمبدأ الرابع هو المساواة بين القوميات والاجناس ، الخامس : هو المساواة بين الرجل والمرأة في التعليم والعمل ، السادس : علمانية التعليم ، بعدم تدريس الدين أو إنشاء مدارس دينية تأكيد النظرية المادية الالحادية ، والمادية الجدلية . السابع: الاهتمام بالتربية البوليتكنيكية التي تربط بين الأصول النظرية والممارسة العملية التطبيقية . الثامن: ربط التعليم بمواقع العمل والانتاج وتنمية احترام العمل اليدوي النافع . التاسع: الاهتمام بتربية الشباب من خلال المنظمات واعتبارها جزءا من تربيتهم .

ويلتحق الصغار بمنظمة الأكتوبريين قبل سن العاشرة ، وعندما يكبرون يلتحقون بمنظمة البلوينرز من سن ١٠-١٥ ثم يلتحقون بمنظمة الكومسمول من سن ١٥-٢٣.

الإدارة التعليمية:

يتولى إدارة التعليم على المستوى القومي المركزي في الاتحاد السوفيتي وزارة التربية للاتحاد السوفيتي ووزارة التعليم العالي والتعليم الثانوي المتخصص للاتحاد السوفيتي واللجنة الحكومية للتدريب المهني التابعة لمجلس الوزارة السوفيتي

، ووزارة العمل ووزارة الصحة ووزارة الثقافة . يوجد في الجمهوريات المختلفة وزارات مماثلة لهذه الوزارات باستثناء وزارة التعليم العالي .

وإذا كانت وزارة التربية لكل الاتحاد السوفيتي هي التي تتولى الإشراف على التعليم وإدارته فإن الحزب الشيوعي هو الذي يتولى رسم السياسة التعليمية وتوحيدها بالنسبة لكل الجمهوريات . وتعتبر قراراته ملزمة بالتالي للوزارات التربية في الجمهوريات المختلفة ، وتسير الهيئات التعليمية على كافة المستويات بناء على القوانين التعليمية التي تصدرها الدولة على المستوى المركزي.[٥]

وتعتبر وزارة التربية للاتحاد السوفيتي أعلى هيئة مسئولة عن التعليم العام وإدارته بتوجيه من الحزب الشيوعي ، وتتولى كذلك الإشراف على المؤسسات التعليمية للأطفال فيما قبل المدرسة ، كما تقع عليها مسئولية تطوير النظام التعليمي والتوسع في إنشاء مدارس التعليم العام . كما تقوم الوزارة بتحديد المناهج ومحتواها للمدارس الثانوية العامة ، والفنية والمهنية وتأليف الكتب الدراسية والعمل على تحسين وتطوير إعداد المعلمين والقيام بالبحوث التربوية.

وتقوم وزارة التربية السوفيتية بهذه الوظائف من خلال وزارات التربية في الجمهوريات المختلفة.

أما إدارة التعليم العام على المستوى الأقليمي أي مستوى الجمهوريات فتوجد في كل جمهورية وزارة للتربية تابعة لمجلس وزراء التربية في كل جمهورية وتابعة في نفس الوقت لوزارة التربية للاتحاد السوفيتي ، وتتولى وزارة التربية في كل جمهورية كل الانشطة التربوية في المنطقة . ويعتبر وزير التربية ورؤساء الإدارات التعليمية على المستوى المحلي مسئولين مسئولية مباشرة عن التعليم في كل انحاء الجمهورية . وتقوم الوزارة في كل جمهورية بتوفير الابنية المدرسية والكتب والأدوات والمناهج الدراسية والمعلمين وتتولى التفتيش الدوري على المدارس وتمارس وزارة

---

٥) - محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٠٨.

التربية هذه الأنشطة من خلال الإدارات التعليمية في المناطق والمدن والأحياء المختلفة.

ويرأس المراقبات التعليمية المحلية مراقب للتعليم يعنيه الوزير في الجمهورية ويتبع هذه المراقبات مباشرة معهد تدريب المعلمين ومركز تموين المدارس ومركز الرحلات والمؤسسات التعليمية الأخرى للأنشطة خارج المنهج .

وتتولى هذه المراقبات الإشراف على إدارات التعليم في المستويات الأدنى وتشمل المدن والأحياء ، وهي التي تمثل أصغر وحدات إدارية في سلم الإدارة التعليمية في الاتحاد السوفيتي ، وتقوم هذه الإدارات التعليمية في المدن والاحياء بالإشراف على رياض الأطفال وغيرها من المؤسسات التربوية للأطفال.

وهكذا نجد أن المبدأ الأساسي الذي تستند إلية الإدارة التعليمية في روسيا هو التبعية الثنائية لكل من السلطة السياسية والسلطة التنفيذية ، فوزارة التربية للاتحاد تتبع مجلس الوزراء السوفيتي وفي نفس الوقت تخضع لتوجيهات اللجنة المركزية للحزب الشيوعي ومن ثم نجد أن النظام الإداري مركزي نمطي .

تمويل التعليم:

تقوم الحكومة المركزية في روسيا بالانفاق على التعليم ، وتخصص كل جمهورية ميزانية للتعليم تكفل تحقيق مشروعات التعليم بها ، وتعتبر وزارة التربية مسئولة عن إدارة هذه الميزانية والتاكد من إنفاقها فيما قررت له ، ويخصص لكل مدرسة ميزانية محددة يتولى الإشراف عليها ناظر المدرسة .

وتنفق الدولة على التعليم من الحصيلة العامة لمشروعات الدولة ، ومن الضرائب المباشرة وغير المباشرة على الأفراد وعلى المزارع التعاونية[٦]

ومن ثم فإن الدولة هي التي تنفق على التعليم ولا اسهامات شعبية خاصة في مجال التمويل للتعليم في روسيا .

٦) سوهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ١٤٤.

المراحل التعليمية : (السلم التعليمي):

يمتد التعليم العام في روسيا على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشرة تغطي مدة الالزام منه ثماني سنوات من سن السابعة إلى الخامسة عشرة ، وقبل سن السابعة يلتحق الأطفال بدور الحضانة ورياض الأطفال ، وعلى الرغم من أنها لا تدخل ضمن السلم التعليمي العام إلا أننا سنشير إليها.

مرحلة ماقبل التعليم العام:

توجد في روسيا قبل الثورة رياض الأطفال كان يمولها هيئات وجمعيات خيرية ، وكانت الدراسة فيها لا تدخل في النظام التعليمي وعندما خرجت المرأة للعمل زادت أهمية المرحلة التعليمية قبل المدرسية ، فزاد الاهتمام بها الآن.

وتشرف وزارة الصحة على دور الحضانة التي تضم الأطفال من سن شهرين وثلاثة حتى ثلاث سنوات ، أما دور الحضانة فتتبع لمة المزارع الجماعية أو الحكومية أو السلطات المحلية. كما توجد دور حضانة نهارية أو مسائية وفق طبيعة عمل الامهات

وتنقسم دور الحضانة إلي ثلاث فئات عمرية : من شهر إلي شهرين، ومن سنة إلى سنتين ، ومن سنتين إلي ثلاث. كما أن رياض الأطفال تضم الأطفال من سن الثالثة إلي السابعة . وتنقسم إلي مجموعة دنيا (من سن ٣ -٤ سنة) ومجموعة وسطى (من ٥-٦) وأخرى عليا (من ٦-٧).

ويتلقى الصغار في رياض الأطفال ثلاث وجبات في اليوم ، ويوضع لهم برنامج يواجه الاحتياجات الفسيولوجية والبيولوجية ، ويمارس الاطفال اللعب في الهواء الطلق ، والرسم والعمل بالصلصال والاشتراك في دروس الغناء. وبالنسبة للمجموعات العليا يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب .

المرحلة الأبتدائية:

يمتد التعليم على مدى عشر سنوات ، وينقسم إلي مرحلتين الأولى مدتها ثماني سنوات (من سن ٧-١٥) . والمرحلة الثانية مدرتها سنتين. والمرحلة الأولى إلزمية مجانية وتعرف مدارسها باسم المدارس الثانوية غير الكاملة ، وتنقسم إلى قسمين:

١- القسم الأول: هو المرحلة الابتدائية أختزلت عام ١٩٧٠ إلي ثلاث سنوات (سن ٧-١٠) تركز الدراسة على اللغة القومية الروسية وتحظى الرياضيات بقدر كبير في التدريس وأهتمام عظيم. ويخصص ساعتين أسبوعيا طيلة الثلاث سنوات للتدريب على العمل ، ويتكون التدريب على العمل في هذه المرحلة من العمل اليدوي المتنوع وجمع المحاصيل الزراعية. كما يدرس الرسم والموسيقى والغناء والتربية الرياضية.

٢ - القسم الثاني: هي المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية وكانت مدتها أربع سنوات تمتد من الصف الخامس حتى الصف الثامن على اعتبار أنها امتداد المدرسة الابتدائية ثم زيدت مدتها إلى خمس بسنوات (من ١٠-١٥) . ويدرس في السنوات الأولى مادة التاريخ ، وتدرس العلوم البيولوجية . (أنظر الجدول الملحق الموضح فيه خطة الدراسة).

أما تدريس اللغة الروسية فتخصص له ست ساعات في السنة الرابعة والخامسة ، وتدرس الكيماء في السنة السادسة والسابعة والثامنة .

وفي نهاية مرحلة الثماني سنوات يتقدم التلميذ لامتحان يؤهله للعمل في وظيفة وإما لمواصلة الدراسة في المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية الكاملة أو الانتساب إلي المدرسة الثانوية المسائية المتخصصة للعمال والفلاحين أو الالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية والمتخصصة.

- أما المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية فكانت تتكون من ثلاث سنوات أصبحت سنتين منذ عام ١٩٦٤ ويلتحق بها بعض التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى

، وهذه المرحلة توجد في نطاق المدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات التي توجد في المدن الكبرى تمييزا لها عن المدرسة السابقة ذات الثماني سنوات وهي المدرسة الثانوية غير الكاملة التي تنتشر في الريف ، ويمكن للتلميذ الذي أنهى المدرسة ذات الثماني سنوات أن يلتحق بالمدرسة ذات العشر سنوات ، وهدف هذه المرحلة مساعدة الطلاب على استكمال تعليمهم العام وحصولهم على مؤهل فرع من فروع الانتاج الصناعة.

وفي هذه المراحل يخصص ما يقرب من ثلث خطة الدراسة لمواد تقنية Technical والتدريب النظري والعملي في الانتاج الصناعي . ويخصص خمس ساعات أسبوعيا لتدريس الرياضيات ، وثلاث ساعات لتدريس الكيمياء، ويخصص ثلاث ساعات إلى اربع ساعات أسبوعيا لتدريس الأدب (أنظر الجدول المرفق بخطة الدراسة).

المدرسة البولتكنيكية:

يقوم التعليم أو التربية البولتكنيكية بواجبين أساسيين:

١ - العمل على رفع زيادة الانتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد متغير.

٢ - ترقية وتنمية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي.

وتقوم التربية الشاملة أو التربية البولتكنيكية على سد الثغرة وهي التربية التي تجمع بين الجوانب المعرفية والنواحي التطبيقية، وهي لا تعني تعليما مهنيا أو فنيا فقط ، وإنما هي نوع من التربية المتنوعة أو ما يعرف أحيانا بالتربية الحرة ، وهي تدمج ما يتعلمه الطالب في المدرسة من نظريات وقوانين وأفكار ويتم تطبيقها في المصنع والحقل على الفور ، وفي ورش ومعامل المدرسة.

وفي هذا الإطار هناك عدة مبادئ معينة أساسية يهتم بتعليمها كجزء من

التربية البولتكنيكية منها:

- مبادئ اقتصادية مثل الملكية العامة لوسائل الانتاج وتخطيط وتنمية الاقتصاد وزيادة الطاقة الانتاجية حماية مصالح العمال.

- مبادئ فنية والعملية وهي التطبيق الواسع للعلوم على الصناعة واكتشاف طرائق جديدة للانتاج وتطوير التشغيل الذاتي أو الآلي.

- مبادئ تتعلق بالتنظيم والجوانب العملية الاقتصادية مثل أثر تحول الطرائق الانتاج بالنسبة للعمل من العمل الفردي إلى الانتاج الجماعي.[٧]

والشكل التالي ويضح السلم التعليمي في روسيا

المواد الدراسية	عدد الساعات الأسبوعية لكل صف										مجموع الساعات في الأسبوع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	
١ – النحو الروسي	١٢	١٠	١٠	٦	٦	٣	٣	٢	٦	–	٥٣
٢ – الأدب	–	–	–	٢	٢	٢	٢	٣	٤	٣	١٨
٣ – الرياضيات	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٥	٥	٥٨
٤ – التاريخ	–	–	–	٢	٢	٢	٢	٣	٤	٣	١٨
٥ – العلوم الاجتماعية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢	٢
٦ – دراسة الطبيعة	–	٢	٢	٢	–	–	–	–	–	–	٦
٧ – الجغرافيا	–	–	–	–	٢	٣	٢	٢	٢	–	١١
٨ – علم الأحياء	–	–	–	–	٢	٢	٢	٢	*٢	٢	١١
٩ – الفيزياء	–	–	–	–	–	٢	٢	٣	٤	٥	١٦
١٠ – الفلك	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١	١
١١ – الرسم الميكانيكي	–	–	–	–	–	١	١	١	–	–	٣
١٢ – الكيمياء	–	–	–	–	–	–	١	٢	٣	٣	١٠
١٣ – اللغات الأجنبية	–	–	–	–	٤	٣	٣	٢	٢	٢	١٦
١٤ – الفنون	١	١	١	١	١	١	–	–	–	–	٦
١٥ – الغناء والرقص	١	١	١	١	١	١	١	–	–	–	٧
١٦ – التربية الرياضية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢٠
١٧ – الورشة (وتشمل التعليم الفني والزراعي والتطبيقي)	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢٠
مجموع الساعات للمواد الإجبارية في الأسبوع	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٢٦٧
١٨ – مواد إختيارية خارج المنهج	–	–	–	–	–	٢	٤	٦	٦	–	

(*) يبدو أن المقصود بهذا الرقم تخصيص ساعتين للتدريس خلال نصف العام فقط أو كل أسبوعين وفي كلتا الحالتين يكون متوسط الزمن المخصص للمادة ساعة واحدة في الأسبوع.

٧) – محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص ٢٠٦-٢٠٨.

رسم توضيحي للسلم التعليمي في الاتحاد السوفيتي

السنوات بالمدارس				أعمار التلاميذ
١٧	معاهد البحوث والدراسات العليا			٢٣
١٦				٢٢
١٥	الجامعات والمعاهد العليا			٢١
١٤				٢٠
١٣				١٩
١٢				١٨
١١				١٧
١٠				١٦
٩	المدارس الثانوية العليا	معاهد المعلمين	المدارس الفنية	١٥
٨				١٤
٧	المدارس الثانوية الدنيا			١٣
٦				١٢
٥				١١
٤	المدارس الابتدائية			١٠
٣				٩
٢				٨
١				٧
	رياض الأطفال			٦
				٥
	مدارس الحضانة			٤
				٣

ثالثا التعليم العام في انجلترا

مقدمة:

يرجع بعض المؤرخين نشأة المدارس الأكاديمية في انجلترا إلى القرن التاسع الميلادي عندما أنشأ الفريد الكبير Alfred the Great مدرسة في بلاطه لأبناء الطبقة الارستقراطية جمع فيها رجال العلم من مختلف البلدان[٨].

ونشطت حركة إنشاء المدارس الأكاديمية الخاصة Independent Grammar School التي اكتسبت بعد ذلك سمعة عالمية خلال فترة عصر النهضة ، فقد ظهرت في هذه الفترة المدارس الانجليزية العريقة التي أصبحت تعرف بالمدارس الثانوية الخاصة Public School منذ القرن الثامن عشر . وقد اصبحت هذه المدارس المؤسسات التعليمية الخاصة بإعداد الطبقات الحاكمة فظهرت في تلك الفترة مدرسة ونشيترWinchester وايتون Eaton عام ١٤٤١ ، واصبحت لهذه المدارس شهرة عالمية فأصبح يقصدها أبناء الأمراء والاثرياء من مختلف دول العالم.

وهذه النشأة المبكرة للمدارس الاكاديمية في انجلترا وارتباط هذه المدارس في الأذهان بتعليم أبناء الطبقات المتميزة تعليما مرتفع المستوى يؤهلهم للمناصب العليا في المجتمع يفسر لنا ما تتمتع به هذه المدارس من مكانة في المجتمع الانجليزي المحافظ .

أما تعليم أبناء الطبقات الفقيرة العاملة في انجلترا فقد نشأ من القرن الثامن عشر نتيجة جهود هيئات دينية وجمعيات خيرية ومبادرات من بعض الأفراد الذين شعروا بمعاناة الطبقة العاملة وبؤس ظروفها ، فظهرت مدارس أولية تقدم لهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب والدين المسيحي ، وقد مهدت هذه الجهود الطريق لدور الحكومة في تعليم أبناء الشعب الذي بدأ منذ منتصف القرن التاسع عشر. وكانت

---

٨) – أحمد كمال عاشور ، مقدمة في التربية المقارنة ، القاهرة: مصر للخدمات العلمية ، ١٩٩٢، ص ٨٥.

هناك جهود لـ "روبرت رايكس" الذي كان له اسهامات مادية لتمويل مدارس الأحد Sunday Schools والتي كانت تقدم تعليما أوليا لأبناء الطبقات العاملة في يوم الاجازة الاسبوعي.

ومدارس العرفاء Monitorial Schools التي أنشأتها جمعية المدارس البريطانية والاجنبية والجمعية الوطنية للارتقاء بتعليم أبناء الفقراء علي مبادئ الكنيسة في انجلترا وويلز في أوائل القرن الماضي. كما أدت المبادرة الفردية التي قام بها روبرت أوين R. Owen عندما أنشأ مدرسة لأبناء العمال من سن الخامسة وحتى سن العاشرة في مصنع النسيج الذي يملكه في "نيولا نارك" إلي ظهور جميعة المدارس الأطفال أنشأها "ويلدسبن" ووصل عدد مدارس الأطفال خمس وخمسون مدرسة عام ١٨٢٥،(٩) وكان شعار الجمعية "أفتح مدرسة واغلق سجنا" Open a school and Close a Jail . اشارة صريحة إلى اعتقاد الجمعية في أهمية التعليم بالنسبة للحد من انتشار الجريمة بين أبناء الطبقة الفقيرة ، فقد كانت ظاهرة تشرد أبناء العمال في الشوارع تجعل منهم فريسة سهلة للانحراف والجريمة.

وفي عصر النهضة ظهرت فكرة التبرعات الخيرية التي تنفق منها على التعليم وإنشاء المدارس وكان يقوم بالتبرع بهذه الأموال الأفراد أو المجموعات الغنية وقد ساعد ذلك على وجود رقابة مدنية على المدارس بديلا من رقابة الكنيسة .

وظلت السيطرة علي التعليم في انجلترا للكنيسة ورجال الدين ونشطت بعد ذلك الجهود الخيرية والاسهامات الشعبية ، وكانت أول إعانة من هذا النوع تلك التي أقرها البرلمان سنة ١٨٣٣ واعقبت ذلك إنشاء لجنة خاصة سنة ١٨٣٩ للإشراف على صرف الأموال المخصصة لإعانة المدارس كما خصص مفتشون لزيارة المدارس التي تتلقى إعانات وقد تحولت هذه اللجنة فيما بعد سنة ١٨٥٦ إلي مديرية التعليم .

كما كان للثورة الصناعية آثار علي التعليم منها:

---

٩) - المرجع السابق ، ص ٨٦.

١- إنشاء مدارس الأحد لتعليم الأطفال الذين يعملون في المصانع طيلة الأسبوع.

٢- إنشاء مدارس الأطفال الذين تعمل أمهاتهم في المصانع.

٣- إنشاء المدارس الفنية سنة ١٩٠٥ ولم تكن ذات طابع مهني معين ، صناعي أو تجاري، وإنما كانت تهتم بالعلوم التكنولوجيا التي تستند إليها الصناعات الكبرى .

ثم تلى ذلك تطورات في نهاية القرن التاسع عشر ، مثل صدور قانون فوستر Foster Law عام ١٨٧٠، الخاص بالتعليم الابتدائي.

وظهور قانون بلفور سنة ١٩٠٢ حدد الطابع الرئيسي للرقابة العامة على التعليم ، فقد نقل اختصاصات التعليم العام إلى السلطات المحلية .

أما قانون فيشر سنة ١٩١٨ فقد جعل التعليم اجباري حتى سن ١٤ والغى كل الرسوم من المدارس الأولية العامة وطالب السلطات التعليمية بتقديم الخدمات الصحية والترفيهية.

أما قانون بتلر سنة ١٩٤٤ فهو يمثل خلاصة إصلاحات التعليم في بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية . ويعتبر هذا القانون أساس الإدارة والتنظيم للتعليم العام حاليا في انجلترا، هذا ما سوف نعرض له .

<u>إدارة التعليم:</u>

يسير نظام التعليم في انجلترا علي نظام يخالف النظام الذي تسير عليه فرنسا ، فلا تسيطر الدولة على كل شئون التعليم ، بل تشترك فقط في وضع سياسة عامة له تهتدي بها السلطات المحلية في إشرافها على التعليم ، وتكيفها وفقا لظروفها وحاجاتها .

ووجهة نظر انجلترا في علاقة الدولة بالتربية تقوم على أساس تأكيد الدولة من حصول كل مواطن على الحد الضروري الذي يعتبر حدا أدنى للتعليم، ونتج من هذه

النظرة نحو شئون التربية والتعليم أن تميز النظام التعليمي في انجلترا في علاقة الدولة بأمور ثلاثة:

١ - اللامركزية في الإشراف علي التعليم.

٢ - قيام الهيئات الدينية والمدنية بدور هام في التعليم.

٣ - حرية المعلمين والمتعلمين.

أما بالنسبة للأمر الأول فإنه لم تكن هناك وزارة للتربية والتعليم في انجلترا حتي عام ١٩٤٤، وكان هناك فقط هيئة للتعليم Board of Education يتلخص عملها في مجرد الإشراف بصفة عامة على شئون التعليم في انجلترا وويلز حتي تغير ذلك الأمر وأصبحت وزارة منذ قانون ١٩٤٤ الذي اصدره "بتلر" Butler والذي جعل الوزارة يرأسها وزير ويحدد القانون مسئوليات الوزير، بيد أن سلطات الوزير لا تمتد على كل أنواع التعليم، فالتعليم الجامعي مستقل عنه والمدارس الخاصة بالقوات المسلحة يشرف عليها وزراء الحرب والبحرية والجوية ومدارس الجانحين تشرف عليها وزارة الداخلية. ويخضع التعليم الزراعي لسلطات وزير التربية بالاشتراك مع وزير الزراعة والجامعات، كما يشرف الوزير علي بعض المتاحف ولايمارس الوزير سلطاته بصورة مباشرة على المدارس أو المعاهد التعليمية هو لا يعين المعلمين ولا يحدد المناهج ولا يقرر الكتب الدراسية.

ويساعد الوزير في رسم السياسة التعليمية مجلس للتعليم الاستشاري المركزي لانجلترا وويلز إلى جانب المجالس الاستشارية المركزية الأخرى الخاصة بالامتحانات وإعداد المعلمين والتجارة والصناعة، ويمكن للوزير أيضا أن يشكل لجانا ودراسة بعض الموضوعات.

ويساعد الوزير في إدارة الوزارة وكيل الوزارة الدائم وهو من كبار الموظفين المدنيين الدائمين، ويلي وكيل الوزارة نائب له يليه في الرتبة وكلاء وزارة عاديون كل منهم مسئول عن جهاز من أجهزة الوزارة وكل جهاز من أجهزة الوزارة ينقسم إلى إدارات يديرها سكرتيريون مساعدون وكل إدارة تنقسم إلى أقسام يديرها رؤساء.

ويساعد الوزير في متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشي صاحبة الجلالة وهم يعتبرون في خدمة الملكة وليس الوزير ، ويعينون من قبل التاج، لذلك يتمتعون بنوع من الحرية والاستقلال ، وهؤلاء المفتشون ينقسم عملهم بين ميادين رئيسية ثلاثة : التفتيش على المدارس والتشاور مع السلطات المحلية ، وتمثيل الوزارة في الشئون الإدارية على المستوى المحلي ، وتقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور التعليم نظريا وعمليا وتقييم مسئولية المطبوعات التي تصدرها الوزارة.[١٠]

السلطات المحلية ودورها:

تعتبر السلطات المحلية مسئولة أمام وزارة التربية عن حسن إدارة المدارس في منطقتها لكل سلطة تعليمية محلية إدارتها التعليمة وهي منظمة على غرار تنظيم وزارة التربية والتعليم، ويرأس الإدارة التعليمية المحلية مدير يسمى احيانا "مدير التعليم" ويتم اختيار أعضاء السلطات المحلية بالانتخاب ، ونظرا لأن أعضاء هذه السلطة قد لا يكون لديهم دراسة بشئون التعليم فإن هذه السلطات تعين لجنة رئيسية للتعليم وهذه اللجنة تقوم تشكيل لجان فرعية تتولى تصريف أمور التعليم المختلفة.

وتقوم علاقة السلطات التعليمية مع وزارة التربية على أساس التعاون المتبادل على المستوى الرسمي وغير الرسمي ، ويقوم موظفون معينون في وزارة التربية بتصريف شئون السلطات التعليمية المحلية كل منهم مسئول عن منطقة معينة يتلقى مراسلاتها ويتولى الرد عليها وعلى هؤلاء الموظفين أن يتحققوا من مطابقة المشروعات التي تقدمها السلطات التعليمية المحلية مع تعليمات وزارة التربية ، ويقوم هؤلاء الموظفون بالبت في الأمور التي تقع في سلطاتهم أما غيرها فيحيلونها إلى رؤسائهم وقد تصل إلى الوزير نفسه في بعض المسائل الهامة.

<u>تمويل التعليم:</u>

يختلف تمويل التعليم في انجلترا عنه في امريكا على الرغم من تشابههما في

---

١٠) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص ٢١٥-٢١٦.

لامركزية الإدارة التعليمية فنجد أن ٦٦٪ من الانفاق الكلي على التعليم في كل سلطة من السلطات التعليمية المحلية في انجلترا يأتي من الأموال العامة في حين أن مكتب التعليم الفيدرالي لا يساهم بأي شيء في تمويل التعليم ، ويقع العبء الأكبر كله على السلطات المحلية.

ويعتبر وضع السلطات التعليمية المحلية في علاقتها بوزارة التربية في انجلترا نموذجا فريدا في النظم التعليمية . فعلى الرغم من أن السلطات التعليمية تتلقى أموالا كثيرة من وزارة التربية فإن هذه السلطات تتمتع بحرية كثيرة في التصرف .

مراحل التعليم : (السلم التعليمي).

يعتبر التعليم الانجليزي إنعكاسا واضحا للنظام الاجتماعي الذي كان يقوم في أساسه على مبدأين هامين هما : نبل الميلاد والقدرة ومازال أثرهما حتى الآن في المجتمع الانجليزي ، وإن كان مبدأ القدرة تتزايد أهميته كمفتاح لمراكز القوة .

ومازال نظام التعليم الانجليزي طبقيا في أساسه ، فهناك التعليم الخاص لأبناء الطبقة الارستقراطية والطبقة الغنية . وهناك تعليم جيد الذي يوصل للجامعة والقادرين على مواصلة الدراسة الأكاديمية ، وهناك التعليم البسيط للذين لم يوفقوا في الالتحاق بالتعليم الجيد الموصل للجامعة . والنظام التعليمي في انجلترا نظّمه قانون بتلر على النحو التالي:

-المرحلة الأولى وتتكون من قسمين :

أ - مدرسة الأطفال ، وتسمى Infant School ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى السابعة ، ونظرا لأن فترة الالزام في انجلترا تمتد ما بين سن الخامسة حتى الخامسة عشر فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية . وقد تكون هذا النوع من المدارس في ابنية مستقلة خاصة به أو في أبنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية . والتعليم به اختياري وليس إجباريا والوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هي مساعدة الطفل تدريجيا على الدخول إلى مرحلة

التعليم الرسمي المنظم واستثارته لإكتشاف بيئته المحيطة به. ويتعلم الطفل أيضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب في هذه المرحلة وذلك في اللحظة المناسبة عندما يظهر استعداده وقدرته ولذلك تعتبر عملية تحديد الوقت المناسب للطفل في تعلم هذه المهارات من أصعب المسائل التربوية في هذه المرحلة.

ب - المدرسة الابتدائية Primary School ومدتها أربع سنوات بين سن السابعة حتى سن الحادية عشر ، يتقدم التلميذ في نهايتها لإمتحان القبول في المرحلة الثانوية أو ما يعرف بامتحان (+١١) Eleven Plus ، وتدور موضوعات الدراسة بهذه المرحلة حول الموضوعات التي تدرس عادة في المدارس الابتدائية وهي الموضوعات التي تعني أساسا بتعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض العلوم العامة والتربية البدنية والقومية والفنية والموسيقية والرياضية . إلا أن الدراسة تتركز حول نشاط التلميذ وايجابته ولا تعتمد على الحفظ والتلقين ، وبالنسبة للتربية الدينية فإن جميع المدارس في انجلترا بما فيها المدارس الابتدائية تبدأ يومها المدرسي بالصلاة وإنما المنهج فهو غير طائفي في طابعه ، وإنما يعتمد على المبادئ والقيم الدينية العامة المشتركة ، وتعد هذا المنهج لجنة رسمية تضم ممثلين من وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ونقابات المعلمين والهيئات الدينية في المنطقة"(١).

المرحلة الثانوية:

حتى سنة ١٩٤٤ كان التعليم الثانوي في انجلترا يتمثل فقط في المدارس الأكاديمية Grammar بمقرراتها الدراسية الأكاديمية التي كانت تعد للالتحاق بالجامعات أو الإعداد للمهنة . وكان يحظى بهذا التعليم الصفوة من التلاميذ القادرين الذين كانوا يمثلون ٢٠٪ من التلاميذ في سن التعليم الثانوي . أما باقي التلاميذ الذين يمثلون ٨٠٪ فكانوا يتعلمون في المدارس الأولية . حيث كانوا يبقون بها حتى سن الرابعة عشرة، بموجب قانون بتلر نظم التعليم الثانوي على أساس أن مدته سبع سنوات تمتد من الحادية عشر حتى الخامسة عشرة وتؤدي في النهاية امتحان

(١) - المرجع السابق ، ص ص ٢١٧-٢١٨.

الشهادة الثانوية العامة المستوى العادي (O-Level) ونظرا لأن سن الالزام يمتد حتى سن الخامسة عشرة ، فإن هذا القسم الأول من المرحلة الثانوية يعتبر مرحلة إلزامية مجانية.

القسم الثاني: مدته ثلاث سنوات من ١٥-١٨ وتؤدي في النهاية إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة المستوى المتقدم (A-Level) وهي الشهادة التي تؤهل للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، ويتكون التعليم العام الثانوي العام في انجلترا من أربعة أنواع من المدارس:

١- المدارس الثانوية أو الاكاديمية: وهي أقدم المدارس الثانوية بانجلترا وتحظى بمكانة اجتماعية كبيرة لأسباب تاريخية ولأنها الطريق الموصل للجامعة والتعليم العالي ، يقبل بها أفضل التلاميذ الناجحين في امتحان القبول للتعليم الثانوي أو الصفوة الذين يمثلون أعلى ٢٠٪ تقريبا ، وتهتم المدرسة بالدراسات الاكاديمية والنظرية.

٢- المدرسة الثانوية الفنية: وتحظى بمكانة كبيرة وتحصل على أعلى نسبة من أحسن التلاميذ الناجحين في امتحان القبول للتعليم الثانوي تلي -إن لم تكن تعادل - تلك التي تحظى بها المدرسة الأكاديمية ، ومنهجها يميل إلى المواد المهنية التي غالبا ما تكون دراسات هندسية وفنية للأولاد وموضوعات تجارية متنوعة للبنات.

٣- المدرسة الثانوية الحديثة: تضم مايقرب من ٧٠٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية في انجلترا ، الغالبية العظمى من تلاميذها يتركونها في سن الخامسة عشرة ، والقلة منهم هي التي تستطيع مواصلة التعليم الثانوي العام والمهني الذي يؤهل للحياة وشغل أوقات الفراغ . وهي تعتبر أقل أنواع التعليم الثانوي مكانة في انجلترا وتعاني من المشكلات الكثيرة التي من أهمها انخفاض مستوى التعليم وتباين قدرات التلاميذ وضعف مستوى الهيئات التدريسية وانخفاض مؤهلاتهم ونقص الخدمات التعليمية المناسبة.

٤ - المدرسة الشاملة: وهي نوع من المدارس يشتمل على أنواع مختلفة من التعليم الثانوي ويقبل فيه جميع التلاميذ دون أي تمايز. وتثير المدرسة الشاملة في انجلترا كثيرا من الجدل والمناقشة ، وقد تبنى فكرتها حزب العمال لاعبارات اجتماعية وتربوية منها:[١٧]

- تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.
- القضاء على طبقية التعليم الثانوي.
- التغلب على مشكلة القبول والاختيار للتعليم الثانوي.
- مواجهة الحاجات المختلفة للتلاميذ لتنوع المقررات وتعددها .
- وجود فرص أكبر للتدريب العملي والعلمي.
- التسهيلات الإدارية والعملية في توجيه التلاميذ ونقلهم من فرع دراسة لآخر داخل المدرسة وفق استعداداتهم وحاجاتهم.

وقد عارض حزب المحافظين فكرة المدرسة الشاملة لإعتبارات تربوية واجتماعية أيضا من أهمها:

- تؤدى إلي خفض مستوى التعليم ونوعيته.
- تعنى بالتلميذ المتوسط فقط ولا تعنى بالتلميذ الموهوب.
- تظهر بها مشكلات في إدارتها وتنظيمها نظرا لضخامتها .
- أنها تقضى على أهم ما يتميز به التعليم الانجليزي وهو العناية بالفردية بالتلاميذ لإعتياد المدرسة الثانوية على تعليم أعداد كبيرة تنعدم فيها العلاقات الشخصية المباشرة بين المعلمين والتلاميذ

والشكل التالي يوضح السلم التعليمي في انجلترا

---

١٧) - المرجع السابق ، ص ص ٢١٩-٢٢٠.

رسم توضيحي للسلم التعليمي في انجلترا وويلز

أعمار التلاميذ

السنوات بالمدارس

٢١ ٢٠ ١٩ ١٨ ١٧ ١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢

١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

برامج بعض الوقت من مختلف الأنواع

المدارس الفنية

الجامعات

المدارس العليا

مدارس الخاصة ومدارس حرة

نظم المدارس الخاصة والحرة

المدارس الثانوية الأكاديمية

المدارس الثانوية الفنية

المدارس الثانوية الحديثة

مدارس إعدادية

المدارس الدنيا

مدارس حرة للأطفال

مدارس الأطفال

مدارس الحضانة

رابعا التعليم في فرنسا

مقدمة:

شهد التعليم الفرنسي في تطوره عدة تحولات هامة أدت إلى تشكيله في النهاية بالصورة التي هو عليها الآن ، وكانت من أهم العوامل التي أثرت في تطور التعليم في فرنسا تتمثل في عدة عوامل رئيسية من أهمها الكنيسة الكاثوليكية والثورة والفرنسية ، ودور نابليون ، ونمو حركة التصنيع ، و محاولات الإصلاح التعليمي المختلفة .

فدور الكنيسية الكاثوليكية يظهر عندما بدأ إنشاء أول مدرسة سنة ١٦٨٤ عرفت باسم "الاخوة المسيحيين" ، ومثلها فقد حذت الطوائف الدينية الأخرى منها الطائفة اليسوعية "الجزويت". كما وجدت مدارس علمانية غير دينية أيضا.

وفي القرن السابع عشر طالبت الولايات الفرنسية الكنيسة ببناء المدارس في المدن والقرى وأن تقيم التعليم الالزامي ، وعندما تولى لويس الرابع عشر الحكم ترك أمر التعليم كله للكنيسة .

وفي بداية القرن التاسع عشر كانت فرنسا أقوى شعوب أوربا ، وكان الإشراف على التعليم وتمويله في فرنسا في يد الكنيسة الكاثوليكية. وقد عاد الصراع بين الكنيسة والدولة مرة أخرى في القرن التاسع عشر وانتهى هذا الصراع بقيام نظامين متوازيين للتعليم ، احدهما ديني تحت إشراف الكنيسة والآخر علماني توجهه الدولة وتشرف عليه. على أن المدارس الكاثوليكية بدأت تفقد أهميتها بعد تقرير مجانية التعليم الثانوي سنة ١٩٣٣ وأصبحت المدارس الكاثوليكية تقتصر على تعليم أولاد الأسر الغنية.

أما دور الثورة الفرنسية فيظهر فيما هدف إليه رجال الثورة الفرنسية من بناء مجتمع ديمقراطي تتحقق فيه العدالة الاجتماعية فقد تنبهوا لأهمية التعليم في تحقيق المجتمع المنشود ، ومكان منذ منتصف القرن الثامن عشر قد بدأ إتجاه قوي

بزعامة الموسوعيين Encyclopedists للدعوة إلى نظام قومي للتعليم تديره الدولة فقط وطالبوا بأن يكون التعليم ، عاما مجانيا ، أجباريا ، وعلمانيا ، وقد أصبحت هذه الدعوة جزءا متكاملا مع إتجاه الثورة الفرنسية.

أما دور نابليون فقد أكد النمط المحافظ للتعليم الابتدائي عندما أشار في سنة ١٨٠٨ بأن المدارس يجب أن تعلم الدين الكاثوليكي الروماني، تبعا لذلك حدد قانون ١٨٣٣ منهج المدرسة الابتدائية بتعليم المهارات المختلفة ، والتوسع في المناهج. وقد أنشأ قانون سنة ١٨٠٢ نظاما للتعليم الثانوي الحكومي، وقد أهتم نابليون بإنشاء نظام قومي للتعليم إلى إصدار قانون سنة ١٨٠٦ بعد أن أصبح أمبراطورا للبلاد.[١٣]

وقد كان لحركة التصنيع أثار في نمو التعليم والاهتمام بالتعليم الفني ، ويعتبر التعليم الفني والمهني أكثر جوانب التعليم الفرنسي حداثة ، ولقد تحقق للتعليم الفني الاعتراف به ومساواته بالتعليم الثانوي التقليدي لاسيما منذ سنة ١٩٤٦ عندما أنشئت شهادة البكالوريا الفنية.

كما أن للإصلاحات التربوية دور هام مثل خطة "كوندرسيه" وإصلاحات "جين زاي" ، وإصلاحات "لانجفين" ، وتعتبر القوانين التي صدرت عام ١٩٥٩ أساس تنظيم التعليم الفرنسي في صورته الحالية . وقد استحدثت هذه القوانين إنشاء دور الحضانة ورفع سن الإلزام من ١٤ إلى ١٦ . ونظم التعليم الاجباري في المدارس ما بين السادسة والسادسة عشرة ونظم التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة . كما أصبح من حق المدارس الخاصة الحصول على إعانات حكومية ومن حقها أيضا أن تطلب تحويلها إلى مدارس عامة .

---

١٣) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ٢٣٠.

إدارة التعليم:

هناك عدة دول يسير النظام السياسي فيها على أساس الدولة وإشرافها على شئون التعليم وغيره من المرافق العامة ، لا لإخضاع الفرد لسيطرتها وتسييره وفق إدارتها أو لفرض عدة عقائد ومبادئ معينه عليه ، بل لتحقيق أغراض أخرى ، ومن أمثلة هذه الدولة فرنسا فهي تدين بمبدأ السيطرة على كل شئون التعليم منذ أن وضع نابليون هذا المبدأ في ١٨٠٦ حتى الوقت الحاضر ، وهدفها من ذلك هو السيطرة على شئون التعليم ، بحيث تحقق ثلاثة أمور:

١- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تحقيقا عمليا.

٢- الإشراف الفني على شئون التعليم بوضعة في يد خبراء.

٣ - تحقيق التماسك القومي ، لا عن طريق خضوع الفرد ، بل عن طريق المشاركة والتعاون ودراسة التراث الثقافي للأمه.[١٤]

وبالرغم من أن النظام التعليمي الفرنسي نظام مركزي وبيروقراطي فإنه لا يمنع وجود هيئات كثيرة لنقده وتوجيهه ، فالبرلمان يلعب دورا مهما من وقت إلى آخر في مناقشة السياسة التعليمية ، كما أن مجلسيه يعينان سنويا عدة لجان لمناقشة الميزانية والسياسة التعليمية بوجه عام. ويوجد أيضا مجلس أعلى للتعليم القومي من أعضاء معينين ومنتخبين ومن بينهم اختصاصيون في المسائل التربوية والتعليمية، ووظيفة هذا المجلس مناقشة السياسة التعليمة وتقديم المشورة للوزير .

كما تقوم بعض الهيئات الدينية وغيرها من الهيئات الحرة بفتح المدارس ، وتسهم كثير من الهيئات وعامة الشعب بعمل بحوث خاصة في مختلف نواحي التعليم تهدف إلى إصلاحه ، وأخيرا توجد صحافة تربوية يقظة ، وعدد كبير من الهيئات والجمعيات الفنية تمثل وجهات النظر المختلفة التربوية والسياسية . ولا تتوانى هذه الهيئات والجمعيات عن نقد السلطات المركزية في نظامها السياسي لا في سياستها

١٤) - وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٧٩.

التعليمية فحسب ، كما أنها تضع الخطط والمشروعات التعليمية بمنتهى الحرية.

وتعتبر فرنسا نموذجا تقليديا للمركزية الشديدة في التعليم ويرجع ذلك إلى مايقرب من مائة وثمانين عاما عندما وضع ذلك نابليون ، ولكن - كما قلنا - مركزية تختلف عن الدول الجماعية لا تستهدف خدمة أهداف عقائدية ، إنما مركزية فرنسا من أجل تنمية الوحدة القومية والتضامن والتماسك الاجتماعي ضد الاخطار التي تهدد الاستقرار في الداخل والخارج ، وقد ساعد على تقليل المركزية ما تحققه من نمطية على أساس من الثقافة العامة المركزية.

ويقوم بإدارة التعليم على المستوى المركزي أو القومي وزارة التربية والتعليم التي تقوم بالعبء الأكبر وتشاركها الوزارات الأخرى فتقوم وزارة الزراعة بالإشراف على التعليم الزراعي ، كما تقوم وزارة العمل والحربية والإسكان بالإشراف على المعاهد والمتخصصة في ميدانها.

ودور وزارة التربية الوطنية ، هو الإشراف على التعليم العام وتوجيهه ويرأسها وزير عضو في مجلس الوزراء ، ويساعد الوزير وكيل للوزارة تساعده أجهزة مختلفة والمفتش العام الذي يقوم بزيارة المدارس بصفة دورية ليدرس المشكلات على الطبيعة ، كما يقوم بتوجيه وتقويم المعلمين ويساعدهم في ذلك على المستوى الإقليمي والمحلي مفتشون إقليميون.

ويعاون الوزير في شئون وزارته مجلس ولجان مختلفة من أهمها المجلس الأعلى للتعليم الوطني وهو متصل بالوزير مباشرة ومجلس الاكاديميات حيث يضم كل مديري الاكاديميات .

ووزارة التربية هي التي تقوم بتقرير المناهج والكتب الدراسية وتحديد البرامج الدراسية ، وتعين كل العاملين في ميدان التعليم كما تقوم باستصدار القوانين التعليمية والنشرات التي توجه العمل ويقوم مفتشوها بالتحقق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها.

تمويل التعليم:

على الرغم من مركزية الإدارة الفرنسية فإن تمويل التعليم لا يسير على نفس النظام المركزي ، وتقوم السلطات المحلية بالمشاركة في تمويل المدارس الابتدائية والدراسات التكميلية وتقوم الكوميونات والبلديات بتحمل نفقات شراء الأراضي وتكاليف الأبنية المدرسية وتجهيزها وتوفير أدوات التعليم والأثاث المدرسي.

وتقوم الحكومة المركزية بتحمل معظم النفقات فيما يتعلق بالتعليم الثانوي والفني العالي كما تقوم بصرف جميع رواتب المعلمين ، ويعتبر جميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة موظفين مدنين.

وتشير البيانات الاحصائية إلى أن ميزانية التعليم في فرنسا كانت حوالي ٢٠ ألف مليون فرنك فرنسي عام ١٩٦٨ ، أي ما يوازي حوالي ١٦٪ من الميزانية العامة للدولة ، و ٤,٧٪ من الدخل القومي، وقد وصلت نسبة ميزانية التعليم إلى حوالي ١٧٪ من الميزانية العامة للدولة سنة ١٩٧٠.[١٥]

المراحل التعليمية : (السلم التعليمي)

من أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم في فرنسا هي مجانية التعليم العام ، وإلزاميته من سن ٦-١٦ وحياد التعليم وعدم طائفيته وقيام التعليم الخاص بجانب التعليم العام ، وإحتكار الدولة لمنح الشهادات والدبلومات والدرجات بعد امتحانات عامة.

ومدة التعليم العام في فرنسا أثنا عشر عاما من سن السادسة حتى الثامنة عشرة تغطي فترة الإلزام منها عشر سنوات ، من السادسة حتى السادسة عشرة ويتكون نظام التعليم الفرنسي من المراحل التالية:

---

١٥) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٣٥-٢٣٦.

١- مرحلة دور الحضانة[16]:

ومدتها أربع سنوات ، من السنتين حتى السادسة ، وهي مرحلة اختيارية لا تدخل ضمن سن الإلزام ، وإن كانت تضم ما يزيد عن ٦٠٪ من الأطفال. وتعتبر هذه المرحلة تمهيدا للمرحلة الابتدائية ، ولمدارسها تاريخ مشرف في فرنسا يرجع حتى عام ١٨٣٧ ، يعتز الفرنسيون بالدور الذي لعبته كقوة اجتماعية في العناية بأطفال الطبقة العاملة . وتقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية ، ولها جهاز إشرافها الخاص بها . كما تقوم المفتشات بالتفتيش الدوري على هذه المدارس.

وهدف هذه المرحلة هو العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية ، ومساعدة الطفل على تلقي تعليمه الابتدائي من ناحية أخرى ، وتقوم طريقة التربية في هذه المرحلة على أساس طريقة منتسوري.

٢ - المرحلة الابتدائية أو الأولية:

ومدة الدراسة بها خمس سنوات من سن السادسة حتى الحادية عشرة ، وبعدها ينتقل التلميذ إلى التعليم الثانوي ، والتعليم الابتدائي مختلط ، ولكن توجد أيضا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات ، وهناك مدارس ابتدائية خاصة للمعوقين ومدارس أخرى لأبناء المتنقلين كالصيادين .

ويشمل منهج المدرسة الابتدائية ثلاث مقررات : مقرر تمهيدي (من سن ٦-٧ سنوات) ، ومقرر أولي (٧-٩) ، ومقرر متوسط (٩-١١).

ويتضمن منهج المدرسة الابتدائية المواد التي تشمل عليها هذه المرحلة وعادة هي : التربية الوطنية والقراءة والكتابة والتاريخ والجغرافيا ، مع التركيز على تاريخ وجغرافيا فرنسا ، والرياضيات ومبادئ العلوم والرسم والغناء والعمل اليدوي والتربية الرياضية والنشاط الترفيهي.

وتوجد مدارس "الهواء الطلق" للأطفال رقيقي الصحة ، كما توجد مدارس

---

١٦) - المرجع السابق ، ص ٢٣٧.

داخلية أولية لأولاد الأسر دائمة التنقل .

٣ - المرحلة الثانوية:

بعد انتهاء المرحلة الابتدائية يتقدم التلاميذ لمواصلة دراستهم في المرحلة الثانوية ومدتها سبع سنوات من سن ١١-١٨ مقسمة إلى مرحلتين.

أ) - مرحلة الثانوي الأدنى ومدتها أربع سنوات من ١١-١٥ . ويقبل بهذه المرحلة كل الأطفال الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتعليم بهذه المرحلة ذو طابع عام لا يتضمن أي تدريب مهني وإن كانت برامج الدراسة متنوعة ، ويوزع عليها التلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم ويمكن نقل التلميذ من برنامج دراسي لآخر مناسب له . وبعد السنتين الأوليين من التعليم الثانوي الأدنى ، يمكن للتلميذ أن يختار التعليم العام أو التعليم الزراعي الذي يقدم في مدارس الليسيه أو الكوليج الزراعية ، أو يختار دراسة عملية تطبيقية.

وهناك نوعان رئيسيان من المدارس للتعليم الثانوي الأدنى أحدهما يعرف باسم "كوليج التعليم الثانوي" وهي مدارس أنشئت حديثا ، والثاني يعرف باسم "كوليج التعليم العالي" . ومع أن بعض مدارس الليسيه مازالت تقدم تعليما ثانويا أدنى إلا أنه وضع مؤقت حتى يتم دمج فصولها في مدارس "كوليج التعليم الثانوي" ويمثل التحويل من مدرسة إلى مدرسة أخرى مشكلة كبيرة.

ب) - مرحلة التعليم الثانوي الأعلى:

ومدتها ثلاث سنوات من ١٥-١٨ وهناك نوعان من التعليم الثانوي الأعلى:-

١- ذو المدى الطويل ومدته ثلاث سنوات ويؤدي إلى جميع أنواع البكالوريا (الشهادة الثانوية).

ويضم هذا النوع من التعليم أقساما وشعبا علمية وتكنولوجية وأدبية . وهناك مقررات أساسية إجبارية للجميع منها اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافية والتربية الوطنية واللغات الحية والرياضيات والعلوم الطبيعية والتربية الرياضية. ويقدم هذه النوع من التعليم في مدارس الليسيه القديمة والحديثة والفنية.

٢- ذو المدى القصير ومدته لا تزيد عن سنتين ويؤدي إلى دبلوم في تدريب المهني الصناعي أو التجاري أو الزراعي ، ويقدم هذا النوع من التعليم في مدارس الكوليج التي تضم تعليما ثانويا عاليا أو معاهد زراعية تابعة لوزارة الزراعة.

والشكل التالي يوضح السلم التعليمي في فرنسا .

شكل يوضح السلم التعليمي في فرنسا

أعمار التلاميذ

٢٣ ٢٢ ٢١ ٢٠ ١٩ ١٨ ١٧ ١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢

السنوات بالمدارس

١٨ ١٧ ١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

تربية الكبار

المدارس الفنية العليا

الجامعات

المدارس المهنية العليا

برنامج إعدادي

سنة إعدادية

السنة النهائية

مرحلة التخصص

مرحلة التوجيه

مدارس الليسيه والكوليج

المدارس الثانوية الحديثة

مدارس النورمال

مدارس فنية

مدارس ثانوية فنية

مراكز تلمذة

الفصول التكميلية

المدارس الأولية

التعليم فيما قبل المدرسة

مراجع الفصل

١ – أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩.

٢ –أحمد كمال عاشور ، مقدمة في التربية المقارنة ، القاهرة: مصر للخدمات العلمية ١٩٩٢.

٣ – محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٢.

٤ – محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨١، ص ١٥.

٥– وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٨.

٦ - Sadler , M. How Far Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education , England: Gnilfod, 1900.



الفصل الرابع

إعداد المعلم في الوطن العربي

- مهنة التعليم
- معاهد إعداد المعلمين
- الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي



الفصل الرابع

مهنة التعليم وإعداد المعلم في الوطن العربي

التعليم كمهنة:

ولاختبار وضع التعليم كمهنة ينبغي أن نستعرض مقومات المهنة لنرى مقدار حظ المعلم منها:

أولا: تعتمد المهنة فيْ ممارستها علي النشاط العقلي أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي، فهي مهنة يَغلب عليها طابع النشاط الذهني.

ثانيا: تتطلب المهنة الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة، ومن الواضح أن للتعليم معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها في تمكين المعلم من ممارسة عمله على أساس سليم.

ثالثا: المهنة تتطلب إعدادا معينا ممتدا، ويتم تخريج المهنيين عادة في الجامعات، والمعاهد العليا. ففي الكليات الجامعية يلم الطالب بمناهج جامعية يصل بالطالب إلى مستوى متطلبات المهنة التي يعد لها.

رابعا: تتطلب المهنة نموا مستمرا في أثناء الخدمة. ونحن نجد بالنسبة للمعلمين أن ميادين التخصص العلمي ومواد الإعداد المهني تتطور مع الزمن، فتحدث فيها مكتشفات، وتبرز حقائق جديدة، ومن ثم يجب على المعلم حضور الحلقات، وورش العمل، وحضور المؤتمرات، لملاحقة التطور.

خامسا: المهنة تتطلب لصاحبها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيها، أما المعلم الذي يترك مهنة التدريس ليشتغل في أحدى الوزارات – غير وزارة التربية والتعليم – بعمل لا يمت إلى التعليم بصلة فإنه يفقد عضويته بمهنة التعليم، وينقطع عن كل شيء يتصل بها.

سادسا: المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية، تترفع عن مستوى الاستغلال، أو التركيز على تحصيل الكسب الشخصي. والجانب الأوضح في مهنة التدريس هو خدمة الآخرين، لا استغلالهم، ولا الرغبة في الكسب المادي.

سابعا: المهنة يكون لها تنظيم مهني قوي، فلكل المهن المتعارف عليها تنظيماتها المهنية التي تعتبر وسيلة لتقرير أهداف موحدة، وآراء متحدة لصالح أعضائها.

ثامنا: المهنة تصنع المستويات اللازمة لها، والتعليم خدمة تضطلع الدولة عادة بتوفيرها، والدول من جانبها لم تستطع أن تحدد مستوى مهنيا تلتزم به في تقديم هذه الخدمة للجماهير العربية. وأعضاء مهنة التعليم في بلادنا لم يتحقق لهم من الاستقلال ولم يتهيأ لهم من الفرص ما يجعلهم يتعارفون على المستوى اللازم لممارسة المهنة بصفة قاطعة، بحيث لا يسمحون بتعيين أحد إلا إذا أقرت النقابة مؤهله، وقيدته ضمن الصالحين لمهنة التدريس.[1]

الرضا عن مهنة التدريس، بين الذكور والأناث:

هناك دراسات عديدة تناولت الرضا الوظيفي عند المعلمين، وسوف نشير إليها على المستوى العالمي والخليجي.

فنجد الدراسات الاجنبية التي قام بها كل من "جوزيف وجرين" Joseph & Green تؤكد أن منزلة المهنة لها معان مختلفة لكل جنس كما أن التعليم كمهنة مازالت لها منزلة أعلى عند النساء منها عند الرجال. مثلا ٢٩٪ من النساء في سن الجامعة مقابل ١٣٪ من الرجال في نفس السن يوافقون على أن أزواجهن، وزوجاتهم أو أن أمهاتهن وآبائهم يعتقدون بأن اختيار مهنة التدريس اختيار جيد[2]. ويقول كل من

١) - أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليم وبنية السياسة التربوية، دراسة مقارنة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط٢، ١٩٧٩، ص ص ٢٥٦-٢٥٩.

٢) - Joseph, Pamela, and Nancy Green. "Perspective on Reasons for Beconing Teachers", Journal of Teacher Education, Vol., 37, No. 6 Nov. Dec. 1986, pp. 28-32

"جوزيف وجرين" أن ارتفاع تكاليف الإعداد للمهن الأخرى غير مهنة التدريس، من الأسباب التي تجعل المعلمين الذكور يعزفون عن المهنة.

كما يؤكد "سايكس" Sykes على أن انعدام فرص الحراك من وظائف الياقة الزرقاء إلى وظائف الياقة البيضاء، يكون سببا من أسباب العزوف عن مهنة التدريس. أما السبب وراء كثرة انضمام النساء والأقليات لمهنة التدريس فهو قلة الفرص للقبول في المهن الأخرى.[٣]

كما أن "شلشتي وفانس" Schlechty and Vance يقولان أنه حتى الناس الذين ينتمون إلى مجاميع اجتماعية/اقتصادية كانت ترى في التعليم وسيلة للحراك إلى أعلى، ما عادوا يدخلون سلك التعليم، فقد زادت فرص العمل الأخرى (غير التعليم) لهؤلاء (السود والنساء) وفرص العمل الأخرى هذه أفضل ربحا وذات عائد أفضل من التعليم.[٤]

وأسفرت نتائج بعض البحوث عن أن المدرسين يشيرون إلى أن انخفاض المكانة الاجتماعية، أثر على قرارات زملائهم بترك المهنة. ومن ثم فالطلاب الذين يختارون مهنة أخرى غير التدريس يفعلون ذلك لإدراكهم للواقع التدريسي، وأيضا لإدراكهم أن التدريس لا يوفر لهم فرصا للقيادة، والتقدم والقوة، والمال والسلطة، والاستقلال، أي لا يؤدي إلى مستقبل أفضل.[٥] يلاحظ هنا أن كثيرا من الأسباب للعزوف عن مهنة التدريس مشتركة بين الغرب والعالم العربي.

---

٣) – Sykes, G. "Contradictions, Ironies, and Promise Unfilled: Acontemplrary Account of the Status of Teaching" Phi Delta Kappan, Vol., 63, No., 2 1983, PP. 88.

٤) – Schlechty, P.C, and Vance,"Recruitment, Selection and Retention: The Shape of the Teaching Force". **Elementary School Journal**, Vol.,83, No., 4 . 1983, PP. 469-487.

٥) – Empey, D.W. " The Greatest Risk: Who Will Teach?" **Elementary School Journal**, Vol, 82, NO.2, 1984. PP. 167-176.

ويضيف "بمن ونوبل" Pymn & Noble أن أبناء الطبقة المتوسطة يحصلون على فرص في مهن أخرى أكثر جاذبية من التعليم، وبهذا تبقى في مهنة التعليم من لا يمتلك المميزات التي يفضلها سوق العمل بصورة عامة. ويضيف "بمن ونوبل" بأنه إذا كان هذا صحيحا فمن الممكن أن نتوقع أن التعيين في مهنة التعليم سوف يكون مقتصرا على الطلبة المنحدرين من الطبقة العاملة، وعلى النساء بصفة عامة، وهذا يعكس الوضع الضعيف لهاتين الفئتين في سوق العمل، تلك هي وجهة نظر في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمعلم وكيف تتكون في بريطانيا.[٦]

وحيث أن الحوافز المادية كمرتبات للمعلمين والمكافآت لها دور في تفسير الرضا عن العمل لدى المعلمين، نجد "ليفن" Levin في الولايات المتحدة الامريكية يقول: "أن المعلمين يتقاضون رواتب أقل مما يتقاضى أصحاب المهن الاخرى".[٧] كما تشير بعض الدراسات على أن التدريس ماديا ليس جذاب بالنسبة للمهن الأخرى المتوفرة للذكور، وبنفس القدر تبدو مهنة التعليم جذابة للإناث لأن مرتبات التدريس بالنسبة لهن أعلى مما هي عليه في المهن الأخرى.[٨]

ولعل أكثر ما تشير إليه المؤلفات العربية حول المعلمين ونقصهم في الخليج بصورة عامة، وفي الكويت خاصة، أن النقص يكون أكثر بالنسبة لمادتي العلوم

---

٦) – pymn, Bridget and Trevor Noble. "Entry to Teacher Training In the Years of Decline" **Higher Education Review**, Vol. 19, No. 2, 1987, PP. 52-60.

٧) – Levin, H.M. "Solving the Shortage of Mathematics and Science Teachers," **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Nol., 7, No. 4, 1985, PP. 371-382.

٨) – Rumberger, Russell. "The Impact of Salary Differentials on Teacher Shortages and Turnover: The Case of Matematics and Science Teachers" **Economics of Education Review**, Vol., 6, No. 4, 1987. PP. 389-399.

والرياضيات،[9] وكذلك تقول المؤلفات الغربية أن هناك قصورا في معلمي الرياضيات والعلوم، وذلك لأن الوظائف البديلة في سوق العمل للمتخصصين في هذين المجالين تقدم مرتبات أكبر. وهذه مشكلة -كما يقول "رمبيرجر"- بأنها موجودة في الولايات المتحدة الأمريكية.[10]

ويلاحظ من هذه الدراسات تدني المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم بصفة عامة على المستوى العالمي، كما يلاحظ أن مهنة التدريس ليست من المهن التي تسمح بالحراك الاجتماعي، أو الترقي الوظيفي الذي يطمح إليه الفرد في الوقت الحاضر.

ونتيجة لاتساع سوق العمل يتضح أن الجهد المبذول في مهنة التدريس لا يتكافأ مع الحوافز المتوافرة، الأمر الذي يجذب المعلمين إلى وظائف أقل جهدا وأوفر دخلا. كما أن اتساع سوق العمل هذا يوافر وظائف توفر للفرد مكانة اجتماعية واقتصادية أكثر مما توفره مهنة التدريس، ألا وهي المهن العلمية مثل الطب والهندسة، وفي مجال التكنولوجية، الأمر الذي يخفض من احترام المجتمع لمهنة التدريس.

كما يساعد كل من عدم توافر الامكانات المادية والتقنيات التربوية، وملاءمة المكان لقضاء يوم عمل مريح مقارنة بأجواء الأعمال الأخرى، على العزوف عن هذه المهنة.

كما أوضحت نتائج الدراسات السابقة عن أن مازالت التفرقة في الجنس واللون، من أحد الأسباب التي تؤدي بالإناث، وذوي الطبقات الاجتماعية الأقل، إلى الإقبال على مهنة التدريس أكثر من الذكور، وذوي الطبقات الأعلى.

كما أن أغلب الدراسات التي أجريت في الوطن العربي كانت تهدف إلي تعرّف أسباب عزوف الشباب عن مهنة التدريس بصفة عامة. وأن الدراسات التي أجريت حول تعرف المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم، بصفة عامة مازلت نادرة، على

---

٩) - عبد العزيز الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٥، ص ١٧٨.

١٠) - Rumberger, Op. Cit., P. 392.

مستوى الصعيد العربي، ماعدا تلك الدراسات التي قدمت في المؤتمر التاسع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، التي دارت أبحاثها حول المكانة الاجتماعية للمعلم في العالم العربي.

وفي الكويت تصل بعض الدراسات إلى نفس النتائج التي خلصت إليها الدراسات العالمية، في دول الغرب، حيث تقول الدراسة "بأن الدخل الذي يحققه المعلم من مهنته غير مُرضٍ، وفي نفس الوقت يجد المعلم أن المهنة مرهقة ومتواضعة، ولا توصل إلى درجات حكومية عالية."[11]

وقد وجد "صالح، وبكيش" أن مهنة التدريس في جميع مراحل التعليم، ومصادر دخل المعلمين منحصرة في الراتب، وأن هذا الراتب لا يوفر للمعلم الحياة التي يرتضيها، ولذلك فغالبية المعلمين يبحثون عن أعمال إضافية خارج أوقات العمل الرسمي. لذلك فالمعلمون والمعلمات غير راضين عن تلك المكانة الاجتماعية التي يضعها المجتمع لهم."[12]

في دول الخليج ، (في دولة قطر)، أظهرت نتائج البحوث، أن عدم الرضا الوظيفي يكمن في عدم التقدير المادي وعدم تقدير المجتمع للمهنة، أو نظرة المجتمع المتدنية للمعلم."[13] وفي السعودية، وجد أن من أسباب العزوف عن مهنة التدريس أماكن التعيين، والملل الذي ينتج عن رتابة العمل فيها، وندرة الخدمات الخاصة بالمعلمين، والافتقار إلى نظام المكافآت للمعلمين المجدين."[14]

---

١١) - عسكر علي، الدافعية في مجال العمل، الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٣.

١٢) - عبد الله صالح، وعمر بكيش، "المكانة الاجتماعية للمعلم"، جمعية المعلمين الكويتية، أسبوع التربية الرابع عشر، مارس ١٩٨٣.

١٣) - سليمان الشيخ، و محمد سلامة، "الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر" الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ع ٣٠، السنة الثامنة، ابريل ١٩٨٢، ص ص ٧٥-١١٩.

١٤) - مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الرياض، "العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية"، المجلة العربية للبحوث التربوية، ع١ يناير ١٩٨٢، ص ص ١٦٩-١٧٤.

ويري المنصوري، في العراق، أن نقص المواد التعليمية والوسائل وإهمال التلاميذ لواجباتهم المنزلية تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلم.[١٥] فإن الإرهاق في العمل أيضا يؤدي إلى إنعدام الرضا عن المهنة وبالتالي العزوف عنها.[١٦] كذلك أسفرت بعض النتائج عن أن معاملة الرؤساء إلى جانب طريقة التوجيه، من العوامل التي تؤدي إلى إنعدام الرضا عن المهنة.[١٧]

كما أوضحت دراسة بالسعودية، أنه بالإضافة إلي الأسباب التي ذكرت، هناك أسباب مثل عدم إشباع المهنة لطموحات المستقبلية للمعلمين، وانعدام الارتياح النفسي، من الجوانب الإدارية والفنية: أنظمة التعليم، والعبء التدريسي، وعدد الطلاب داخل الفصول، وهي جميعها أسباب تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين.[١٨] كما بينت هذه الدراسة أن العزوف عن المهنة بين الذكور أعلى منه بين الإناث وهي نتائج اتفقت مع دراسة العزوز.[١٩]

إلا أن بعض الباحثين لا يجدون أن هناك انعدام رضا كبير الأهمية بين مهنة التعليم، كما هو في سلطنة عُمان مثلا، في الدراسة التي اجراها، طاهر عبد الرزاق

---

١٥) – محمد المنصوري، "الرضا في العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدراس الإبتدائية". رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٩٦٨.

١٦) – عبد العزيز حمد العزوز، وآخرون، ظاهرة عزوف الشباب العربي من مهنة التدريس، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣.

١٧) – مدلي فرج، "الرضا من العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي بالاقليم الجنوبي"، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس، ١٩٦١.

١٨) – مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، "ظاهرة عزوف الشباب العربي من مهنة التدريس". المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد ٤ عدد ١يناير ١٩٨٤.

١٩) – عبد العزيز العزوز، مرجع سابق،

٢٠) – طاهر عبد الرزاق، "دراسة الكفاءات التعليمية لمعلمي المرحلة الإبتدائية في سلطنة عمان"، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، ١٩٨٦.

[٢٠] ، على المراحل السابقة لمعاهد المعلمين وكليات التربية، وتضيف الدراسة، أن انعدام الرضا هذا لا ترافقه رغبة عند المعلم بتغيير المهنة حيث قد يكون ذلك ناتجا عن رضاهم عن مهنتهم ودورهم الإنساني والاجتماعي في المجتمع.

هذه قد تكون من العوامل التي تساعد في كثرة غياب المعلمين، وخاصة المعلمات، نظرا لوجود مثل هذه الأعباء التدريسية.

وفي دراسة حديثة أجريت في دولة قطر، لمعرفة درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات ،[٢١] اتفقت نتائج هذه الدراسة، مع الدراسات السابقة، بشأن وجود فروق دالة إحصائيا من حيث الرضا عن العمل بين المعلمين والمعلمات، لصالح المعلمات.

نموذج من الخبرة العربية:(إعداد المعلم في مصر)

حيث أن النظام المصري في إعداد المعلم يعد له الاسبقية في الوطن العربي ، ثم حيث أنه يتوفر فيه الكثير من الخبرات والملامح العربية فإننا سنكتفي بعرض موجز له في هذا السياق : ففي أغسطس ١٨٧٢ أنشأت وزارة التربية -كانت تسمى ديوان المدارس - معهدا عاليا لإعداد المعلمين باسم "دار العلوم" وكانت هذه الدار تأخذ حاجتها من الطلاب المتقدمين إليها وفقا لمستواهم في امتحان القبول الذي يعقده لهم ، كما كانت تهيئ لهم من المنهج ما يعفيهم من المتاعب الاقتصادية . وقامت هذه الدار بإمداد المدارس الابتدائية والثانوية بحاجاتها من مدرسي اللغة العربية ، أما معلمو المواد الأخرى فكانوا يختارون من بين الأوائل خريجي المعاهد العليا التي كانت موجودة مثل الهندسة والمحاسبة والإدارة .[٢٢] ولكن يظهر أن نجاح دار العلوم في وظيفتها كان من أهم الأسباب التي أدت إلى التفكير في طريقة لإعداد مدرسي المواد

٢١) - شكري سيد أحمد، "الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات ، مرجع سابق. ص ٢٠٩.

٢٢) - على مبارك ، الخطط التوفيقية ، الجزء التاسع ، القاهرة ، ١٣٠٥ هـ ص ٥١.

الأخرى.

وفي مايو ١٨٨٠ وتحت ضغط الشعور بالحاجة إلى مزيد من التوسع في التعليم ، صدر مرسوم بتشكيل لجنة "لدراسة تنظيم التعليم وتقديم الاقتراحات التي تراها لإصلاحه" . وكان من بين مقررات هذه اللجنة إنشاء معهد عال لإعداد جميع المدرسين من مختلف التخصصات . وتنفيذا لتوصية اللجنة أنشئت مدرسة المعلمين العليا في سبتمبر ١٨٨٠ ، وعلى أثر إنشائها اختفت دار العلوم . كان الطلاب الذين يقبلون في مدرسة المعلمين العليا – بقسميها الداخلي والخارجي – يتلقون تعليما مجانيا ، ومنحة مالية ويوقعون على تعهد بالاشتغال بالوظائف الحكومية عددا من السنوات يساوي ضعف المدة التي يقضونها بالمدرسة . وفي عام ١٨٨٣/١٨٨٤ فصل قسم اللغة العربية من المدرسة ، وأعيد فتح دار العلوم . وبقى المعهدان أساسا لإعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية حتى ألغيت مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٩[٢٣]، وضمت دار العلوم إلى جامعة القاهرة في عام ١٩٤٦.

وفي عام ١٩٢٩ وجه وزير التربية "أحمد لطفي السيد" ، دعوة لاثنين من التربويين الاجانب – هما "مان" Mann الانجليزي ، و"كلاباريد" Claparede السويسري – للاشتراك في دراسة مسحية لنظام التعليم المصري ومشكلاته . وكان من بين توصياتهما ، إنشاء معهد للتربية يقوم بإعداد المعلمين . وفتح المعهد في عام ١٩٢٩/١٩٣٠ لإعداد خريجي الجامعة للتدريس بالمرحلة الثانوية في قسم مدته سنتان ، كما فتح به قسم ابتدائي مدة الدراسة به ثلاث سنوات ، يلتحق به من أكملوا الدراسة الثانوية ليكونوا معلمين بالمدارس الابتدائية . ثم فتح معهد مشابه للبنات في عام ١٩٣٣/١٩٣٤ . ومضى المعهدان يؤديان وظائفهما في إعداد المعلم. وفي عام ١٩٥٠ انفصلا عن التبعية المباشرة لوزارة التربية والتعليم ، وصارا ضمن معاهد

---

٢٣) – مرسوم بقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٢٩ بالترخيص لوزارة المعارف العمومية بإنشاء معهد التربية ، الوقائع المصرية ، العدد ٨٩ بتاريخ ٧/١٠/١٩٢٩.

وكليات جامعة عين شمس التي أسست آنذاك، ويتمثلان الآن في كلية التربية وكلية البنات بهذه الجامعة.[٢٤]

على أننا ينبغي أن نشير إلى أنه في عام ١٩٢٨ أغلقت وزارة التربية القسم الابتدائي بمعهد التربية للمعلمين ، حيث كانت أعداد خريجي الجامعة من الحاصلين على دبلوم المعهد كافية للمرحلتين الابتدائية والثانوية . ولكن التوسع الكمي الذي حدث في أثناء الحرب العالمية الثانية والذي لم تكن الوزارة مستعدة له ألجأها إلى التوسع في الاستعانة بخريجي الجامعة غير المؤهلين تربويا للعمل بمدارسها . ثم خطت الوزارة خطوتين أخريين تحت إلحاح الحاجة إلى توفير الأعداد اللازمة من المعلمين :

كانت الخطوة الأولى في عام ١٩٤٥ حينما قررت الوزارة أن تفتح نوعا من المعاهد - على مستوى معاهد المعلمين الموجودة حاليا في بعض الدول العربية والتي مدتها عامان بعد المرحلة الثانوية - لتخريج معلمين للمرحلة الابتدائية . وتصورت الوزارة هذا النوع من الإعداد على أنه أعلى ما تحتاج إليه هذه المرحلة . وكان ذلك بداية انهيار لمستوى معلم المرحلة الابتدائية ، فقد كانت هذه المعاهد ملجأ لذوي المستوى التحصيلي المتواضع ممن لم تقبلهم الجامعات ، وكان مدرسو المواد التربوية فيها جماعة قلة إعدادهم التربوي متواضع.

وفي عام ١٩٤٧ خطت وزارة التربية خطوتها الثانية بإعادة فتح مدرسة المعلمين العليا لمواجهة الضغط المتزايد على المرحلة الثانوية . وتهيأ للوزارة من المتخصصين في مختلف الدراسات ومن مجال انتقاء الطلاب ما جعل المدرسة تبدأ بداية طيبة لإعداد طلابها في مواد التخصص والمهنة على أن يتخرجوا بعد أربع سنوات .

ولكن هذه المدرسة ضمت إلى كلية الآداب والعلوم بجامعة عين شمس عند

---

٢٤) - أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩، ص ٢٧٣.

إنشائها عام ١٩٥٢ ثم توسعت دون استعداد في إنشاء كليات المعلمين . وكان هذا التوسع بدوره بداية انهيار لمستوى مدرس المرحلة الثانوية ، فمعظم العاملين في هذه الكليات كانوا دون المستوى المطلوب للتعليم الجامعي ، وكان معظم طلابها من الذين رفضت الجامعة قبولهم . وإذا كانت السلطات قد قررت الحاق هذه الكليات بالجامعة في عام ١٩٦٧ فإن ذلك لم يرفع من مستواها إلا قليلا ، فما زالت مفتوحة لإقل المستويات من الطلاب الذين لم تقبلهم الكليات الأخرى . ويتمثل نظام إعداد مدرسي المرحلة الثانوية الآن في مصر في كليات التربية – التي حلت محل كليات المعلمين – وكلية البنات (الاقسام التربوية) بجامعة عين شمس وهي تسير على النظام التكاملي ، وكانت كلية التربية بجامعة عين شمس تسير على النظام التتابعي حتى ١٩٧١/١٩٧٠ حين ضمت إليه كلية المعلمين بالقاهرة لتمثل قسما من أقسامها تتم فيه الدراسة على النظام التكاملي.

أما الدراسات العليا وإعداد المتخصصين في مختلف الفروع التربوية وشئون التجريب والبحوث الميدانية فأمر ذلك اضطلعت به كلية التربية بجامعة عين شمس ، ثم سارت على نهجها باقي الكليات التربوية . وقد نجحت كلية التربية بجامعة عين شمس في ذلك نجاحا كبيرا وانتجت انتاجا غزيرا بسبب العدد الضخم الذي تهيأ لها في مختلف التخصصات . ولكن خريجي المعاهد العليا القديمة الذين كانوا يمثلون سلطة قوية بالدوائر الرسمية حتى أواخر الستينيات كانوا يجدون من هيئة التدريس بالكلية منافسا خطيرا في الرأي ، بل وفي الوظائف التربوية الكبيرة . ومن هنا كان هؤلاء – وبعض ذوي المصالح من غيرهم – مثار متاعب للكلية وخاصة في العقد الماضي[٢٥] .

وفي السبعينيات قامت وزارة التعليم العالي في مصر بنوع من التدخل في إعداد مدرسي المرحلة الثانوية أدى إلى تمييع نظام إعداد المعلم ، فأمام التوسع في التعليم الثانوي بمصر ، وأمام احتياج بعض البلاد العربية إلى المدرسين المصريين

---

٢٥) – المرجع السابق ، ص ص ٢٧٢-٢٧٢. هناك معلومات إضافية وتفاصيل يمكن الرجوع إليها في هذا الجانب.

اندفعت وزارة التعليم العالي – في إنشاء كليات التربية وإلحاقها بالجامعات – اندفاعا لا يعترف بضوابط التعليم الجامعي ولا بمقوماته.

ويقودنا سياق الحديث للتعرض لموضوع معلم المرحلة الابتدائية ، في فبراير ١٩٦٧ انعقد المؤتمر النوعي للدراسات التربوية وإعداد المعلمين بكلية التربية ، وهو ينبثق عن مؤتمر تطوير التعليم الجامعي ، واستعرض المؤتمر نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية الذي كان يتم في معاهد المعلمين لمدة سنتين بعد اتمام المرحلة الثانوية أو خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية ، وبعد مناقشة المؤتمر للموضوع اتفقت الكلمة على ضرورة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الابتدائية وإعداده في إطار الجامعة بعد المرحلة الثانوية ، وكان الاتجاه السائد هو العمل على أن يتقارب مستوى إعداد معلم المرحلة الأولى مع مستوى إعداد أقرانه للمراحل الأخرى من التعليم ، وحدد لتنفيذ ذلك عام ١٩٧٢ على أن تشرع وزارة التربية من عام ١٩٦٧-١٩٦٨ بتصفية نظام الإعداد بعد المرحلة الإعدادية حتى يمكن تطوير الإعداد بعد المرحلة الثانوية بالتعاون مع الجامعة . ولكن المسئولين في وزارة التربية والتعليم اخذوا في تصفية نظام القبول بعد المرحلة الثانوية في نفس العام ، واستبقوا النوع الذي تقرر الغاؤه[٢٦] ، وكأنهم يحاولون الابتعاد عن كل سبل التطوير والارتفاع بمهنة التربية والتعليم، ثم جاء الوقت لالغاء معاهد دور المعلمين والمعلمات وأصبح إعداد المعلم الابتدائي في الجامعة ، وله أقسام خاصة به ، على أنه إعداد لمعلم التعليم الأساسي.

الصفات الشخصية للمعلم:

من الضروري توافر عناصر رئيسة في معلم المستقبل مثل سلامة النطق والسمع والبصر إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعالي والاتزان النفسي والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفة ، فالمدرس

---

٢٦) – المرجع السابق ، ص ٢٧٥.

الضعيف قليل المثابرة ، وشديد الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصي ويغلب عليه اليأس والحزن ، بسرعة يميل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف معنويات المجموعة.

ولما كانت طبيعة المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فإن ذلك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن السمات الشخصية للمدرس متنوعة متباينة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وإن كان لايوجد اتفاق بينها.

أسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام ، والإعداد الأكاديمي الخاص ، والإعداد المهني .

١- الإعداد الثقافي العام: وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضج شخصيته واتساع أفقه وسعة مداركه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه ، فالمعلم قائد وموجه في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا آباء تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح.

ولكن ماهي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن اجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير ، والاساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة ، فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها المعلم ووسيلته واجادته للغة أجنبية على الاقل شرط أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه ، ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية ، وقدر من الفنون الجميلة على اختلاف اشكالها ، وقد يبدو ذلك كثيرا ومبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة.

٢ – الإعداد الأكاديمي التخصصي: ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منه.

إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحة كمعلم ، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه ، إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها . إن فاقد الشيء لا يعطيه ، ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ، ولا يقتنع بأهميتها أو لن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذ لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له . وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روتيني يجتر اليوم ماقاله بالأمس وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

ولكن الواقع أن التخصص بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية يدور حوله الجدل ، فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عام غير تخصصي وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول . والأساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب

معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الاساس الثقافي العريض . فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين المرحلة الأولى في البلاد العربية حيث تكون الدراسة بدور المعلمين أساس تقسيمها إلى شعب خاصة.

٣ - الإعداد المهني: وهو الذي يتعلق بالجانب المهني ومايميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران ، وتشمل الثقافة المهنية المعلم ناحيتين أساسيتين.

أ) إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها ، فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابه ، ولمهنة التدريس أيضا أسرارها ، صحيح أن كل مهنة مشاكلها الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى ، وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف التعلم وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على أداء وإجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي ، والأصول الاجتماعي والثقافية والإسلامية ، والتاريخية للتربية وكذلك الجوانب اللازمة العملية التربوية والتعليمية بشكل واسع والتي تمكنه من توصيل المادة التي يدرسها ، من خلال فهمه للمتعلمين وكيفة التعامل معهم في جو تربوي سليم.[٢٧]

ب) معرفته لدستور وأخلاقيات المهنة والالتزام بها .

---

٢٧) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ٣٣٣.

معلم المرحلة الأولى وأهمية إعداده:

تقوم الاعتبارات التربوية النظرية في أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيد لمعلم بصفة عامة ومعلم المرحلة الأبتدائية بخاصة وما يتصل بذلك من المطالب والمهنية المتعلقة به . وهكذا تقوم عدة اعتبارات تربوية على إبراز مايلي:

١- ان من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المعلم لدوره المهني يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذي تلقاه قبل دخوله المهنة.

٢ - ان الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تحسين نوعية المعلم بل ومن أجل تلافي الآثار العكسية التي يسببها المعلم إذا لم يحسن إعداده وفي مقدمتها الهدر التعليمي والتسرب وانخفاض الانتاجية بصفة عامة وهو ما يمكن أن يعبر عنه بضياع الوقت والجهد والمال.

٣ - ان معلم المرحلة الابتدائية ليس أقل شأنا من معلم المرحلة الثانوية إن لم يكن أجل خطرا ويترتب على ذلك ضرورة تعديل النظرة إلى نظام الإعداد الحالي الذي يقوم على أساس النظرة التقليدية لمعلم المرحلة الابتدائية.

٤ - تعدد أدوار معلم المرحلة الابتدائية بالذات تفرض ضرورة إعادة النظر في نظام إعداده الحالي الذي مازال يدور في فلك الدور التقليدي للمعلم في النقل والحفظ والتلقين.

٥- أن أي تطوير سليم لإعداد المعلم ينبغي أن يأخذ في الاعتبار مدة الإعداد ومكانه ومناهجه وبرامجه في إطار النمو المهني المستمر للمعلم.

٦ - إن التعليم مهنة تتسامى وترقى على الحرفة من ثم فإن المطالب المهنية تفرض مستوى موحدا أو متكافئا في إعداد من يعملون بها من ناحية وتجانسا بينهم من ناحية أخرى بصرف النظر عن المرحلة التي يعملون بها أو عمر التلميذ الذي يعلمونه. ولهذا يقتضي أيضا تساويهم في المرتبات والمكافآت وظروف العمل.[٢٨]

---

٢٨) - محمد منير مرسي، مرجع سابق ، ص ٣٣٤.

نظرة مقارنة:

وتقوم الاعتبارات المقارنة على أساس ما هو معمول له في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في النظم المعاصرة المتقدمة ، دون الدخول في تفاصيل.

- في الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة يتقارب بدرجة كبيرة نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية فالمعهد الواحد يضم النوعين ، ويتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف إلا في بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مطالب النمو الخاصة بها وطرائق التدريس.

- في فرنسا والاتحاد السوفيتي يوجد اتجاه نحو الارتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومع أنه في معاهد خاصة به دون المستوى الجامعي فإنه يتاح لمعلم المرحلة الابتدائية أن يواصل تعلمه في معاهد إعداد المعلم العالية أو الجامعات وهو نظام معمول به في البلاد العربية.

وهناك اتجاها عالميا متزايدا لتساوي إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع زميلة في التعليم الثانوي.

إن إعداد المعلم أيا كان نوعه يدخل بصورة متزايدة في نطاق مسئولية الجامعة.

إن هناك اتجاها عاما نحو العمل على ضرورة تحسين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والارتفاع بمستواه."

بدائل للتطوير:

في ظل الاعتبارات السابقة يمكننا أن نعرض لبدائل تطوير العمل بدور المعلمين الحالية على النحوالتالي : (مع ملاحظة أن مصر قد ألغتها ، ولكن يوجد كثير منها في البلاد العربية).

البديل الأول:

العدول عن نظام دور المعلمين الحالي واستبداله بنظام خاص لإعداد معلم

المرحلة الابتدائية في نطاق كلية التربية على أحد الصورتين التاليتين:

١- وهي صورة مشابهة لما عليه إعداد معلم المرحلة الثانوية في كلية التربية لمدة أربع سنوات منتظمة أي وفقا للنظام التكاملي ، مع تكييف الإعداد لمتطلبات المرحلة الابتدائية.

٢- وهي صورة تقوم على أساس ما يعرف بالنظام التبادلي في إعداد المعلم على غرار ما أوصى به تقرير "إدجار فور" سنة ١٩٧٢ ، من الأخذ بمبدأ مرحلة متسارعة من إعداد المعلم تليها حلقات من التدريب أثناء الخدمة وهذا يعنى أن يدرس - الطالب سنتين نظاميتين في كلية التربية (شعبة معلمي مرحلة ابتدائية) ، يعين بعدها للعمل معلما في التعليم الابتدائي ثم يواصل دراسته بالكلية على طريقة المزاوجة أو التبادل بين العمل والدراسة لمدة سنتين حتى ستكمل برنامج الإعداد.

البديل الثاني:

الإبقاء على دور المعلمين مع الارتقاء بمستواه بحيث تصبح الدراسة بها لمدة عامين ولا يقبل بها إلا الحاصلون على شهادة الثانوية العامة مع تنظيم دراسة استكمالية للإعداد بكلية التربية يمكن للطالب متابعتها مع استمراره في العمل بالتعليم الابتدائي على غرار ماهو قائم حاليا . وهذا البديل المقترح يوفر وقتا في الإعداد إلى جانب أنه يجتذب عناصر أفضل ويتطلب هذا البديل وضع بعض الضمانات والحوافز التي تضمن نجاحه.

البديل الثالث:

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع إطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث بعد الحصول على الشهادة المتوسطة ، ويقتضي ذلك إعادة النظر في برامج ومناهج هذه الدور لتفي باحتياجات النظام الجديد مع فتح مجال مواصلة الدراسة في كليات التربية لاستكمال برنامج الإعداد.

ويقتضي الأخذ بأي بديل من هذه البدائل أو عدم الأخذ بأي منها ضرورة التسليم بأهمية النمو المهني المستمر للمعلم في إطار التربية المستمرة وعلى هذا

الأساس تكون التوصية العامة بضرورة الاهتمام ببرامج تدريب معلمين المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة ووضع خطة لهذه البرامج تكفل تحقيق الأهداف المنشودة منها.[٢٩]

الإعداد التكاملي والتتابعي للمعلم:

إن اعتبار التعليم مهنة أمر يتطلب إعداد المعلم في معهد عال أو في دراسة جامعية . وإذا استعرضنا النظم المتطورة لإعداد المعلم في إطار التعليم العالي وجدناها تمدنا بنوعين من الإعداد : "الإعداد التكاملي" وهو النوع الذي يتلقى فيه الطلاب مواد الإعداد المهني ومواد التخصص الدراسي جنبا إلى جنب .

والنوع الثاني هو "الإعداد التتابعي" وفيه يكمل الطلاب دراستهم العليا العلمية أو الأدبية ، وبعد حصولهم على البكالوريوس يتابعون دراستهم المهنية في المواد التربوية والنفسية لمدة عام دراسي على الأقل ، وكل من النوعين له مزايا وعيوب.

فمن مزايا النظام التكاملي أن الطلاب يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهم سيتخرجون مدرسين ، فيتكيفون لمهنتهم ، ويتربون في تقاليدها ومستلزماتها ، ويثقفون أنفسهم بكل ما يساعدهم على النجاح فيها لفترة تمتد إلى عدة سنوات .

والميزة الثانية أن هذا النظام يمكننا من أن نقبل في فروع التخصصات المختلفة الأعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين إلى مهن أخرى .

وميزة ثالثة هي أننا يمكننا أن نوسع دائرة اختصاص الطالب فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر بحيث إذا عين الخريج في أحدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه.

أما عيوب النظام التكاملي فإن الخبرة تدل على أن الطلاب في هذا النظام ينظرون إلى مواد تخصصهم الأكاديمي على اعتبار أنها مواد الدراسة الأصلية ،

٢٩) - المرجع السابق ، ص ص ٢٣٧-٢٣٨.

وينظرون إلى مواد الإعداد المهني على أنها مواد إضافية ولا يعطونها من الاهتمام ما يعطونه لمواد التخصص .

والعيب الثاني أن الإعداد الأكاديمي في مواد التخصص في النظام التكاملي قد تتأثر بوجود مواد إضافية مثل المواد المهنية فلا يصل إلى نفس المستوى الذي تحققه الكليات الجامعية المتخصصة. واهتزاز هذا المستوى الأكاديمي في كليات إعداد المعلمين في النظام التكاملي يكون أمرا محققا إذا كانت هناك تخصصات واسعة يختار فيها الطالب مادتين أو أكثر.

أما النظام التتابعي فمن مميزاته أن الطالب يصل في مادة تخصصه إلى المستوى المتعارف عليه أولا ، ثم يدرس المواد المهنية في فترة تكرس لها وحدها دون أن تكون هناك مواد أخرى تلقى عليها ظلالا توحي بأنها ثانوية وإضافية .

وميزة ثانية هي أن هذا النظام يهيء الفرصة لتدريب الأعداد التي تحتاج إليها من خريجي الكليات الزراعية والتجارية والهندسة وما إليها للتدريس بالمدارس الثانوية الفنية حيث لا يتيسر إعداد هؤلاء في كليات تسير على النظام التكاملي دون تكاليف ضخمة يتطلبها إنشاء أقسام لإعدادهم .

والميزة الثالثة هي أن وجود كليات أو أقسام جامعية للتربية يعطيها مسئولية محددة تستطيع معها أن تنطلق في تطوير نفسها ، وأن تمارس إجراء البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلاب للحصول على درجات عليا وأن تقوم بعمل دبلومات تخصصية متنوعة.

أما عيوب النظام التتابعي فمنها أن الاقتصار عليه يحرم التعليم من استيفاء حاجته من بعض التخصصات التي يجد خريجو الجامعة فيها سوق عمل رائجة بعيدة عن مهنة التعليم ، حيث يلتحقون بهذه الأعمال المتاحة مباشرة دون حاجة إلى الالتحاق بكلية أو قسم التربية ، خاصة أن مهنة التعليم ليست من المهن التي تتيح الفرصة لكسب مادي ممتاز .

وعيب ثان هو أن التخصص الجامعي المتعمق في مادة واحدة قد يجعل من

الصعب الاستجابة لحاجة المدارس الصغيرة التي لا يكون فيها من حصص بعض المواد -كالكيمياء والبيولوجي- ما يمكن أن يمثل جدولا كاملا لمدرس متفرغ . ويظهر أن خير حل للمشكلة يتمثل في الأخذ بالنظامين معا ، فيمكن أن تكون هناك كليات لإعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية على النظام التكاملي ، ويمكن تهيئة النظام التتابعي مستقلا أو متعاونا مع هذه الكليات . بذلك الاجراء يحدث تخفيف للمشكلات التربوية المترتبة على الأخذ بأحد النوعين وحده.

ولا شك أن النظام التتابعي كما سبق أن ذكرنا يؤكد على الجانب الأكاديمي ، ولكن عندما يتابع الدارس المواد التربوية تكون إلى حد ما ، غير مرتبطة بالتطبيق العملي في التربية العملية ، وتكون هناك فجوة بين ما تعلمه من حقائق أكاديمية ، وأساليب تطبيقها في المدارس ، أو نظريات تعلمها ، وتعليمها للطلاب.

ومن ثم لا يوجد نظام مثالي أو يعتبر نموذجا كاملا ونهائيا لإعداد المعلم ، فالمعلم باعتباره متخصصا في مادته يكون شأنه شأن المتخصصين الآخرين الذين عليهم أن يتابعوا ما يطرأ على مجالات تخصصهم ، ومسئولية ذلك كبيرة في زماننا . فنحن نعيش في عصر تفجر معرفي ، واكتشافات علمية متلاحقة ، وكثيرا ما يجد خريج الجامعة نفسه عقب تخرجه مباشرة نفسه في حاجة إلى تجديد بعض معلوماته أو تصحيحها . ومسئولية التدريب في مجال المواد التخصصية مسئولية يشترك فيها المتخصص الذي ينبغي أن يسعى لتعليم ذاته ، والسلطات التي توظف هذا المتخصص باعتبار أن التخصص يهمها في جانب الانتاج ، ثم الهيئات الأكاديمية ، ومنها الجامعات ، باعتبارها مسئولة عن المستوى العلمي وعن إتاحة الفرص لملاحقة التغييرات.

وهناك غير ذلك ما يسمى التدريب المهني للمعلمين ، أو كما هو مصطلح عليه "تدريب المعلمين في أثناء الخدمة In-Service treaning. أو In-Service Education of Teachers وواضح من ذلك أنه تدريب في المجال المهني . ويقصد به عادة أي نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهني سواء أكان

نظريا أم عمليا.

ونعني بالمعلمين في هذا التحديد ، الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد إعدادهم لها . فبرامج التدريب تختلف عن البرامج التي يتلقاها طلاب معاهد و كليات إعداد المعلمين ، ولو أن برامج التدريب تأخذها في اعتبارها ويمكن اعتبارها امتدادا أو استمرارا لها . والذين يتلقون برامج التدريب في أثناء الخدمة هم جماعة المعلمين من خريجي الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يسبق تعيينهم في وظائفهم أي إعداد مهني - كما هو الحال في كثير من البلاد العربية - فهذا لا يعتبر نوعا من التدريب في أثناء الخدمة ، ولكن يعتبر دراسة تأهيلية تهدف إلى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها.

وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة يعتبر مسئولية جامعية بالدرجة الأولى ، فالجامعات مراكز الاشعاع العلمي ، وهي أدرى بما يطرأ من تغيرات وما يلزم التدريب عليه من المواد المهنية . ومن هنا نرى إنشاء هيئات أو إدارات بوزارة التربية لتدريب المعلمين على نحو ما هو جار بمصر وبالعراق وغيرهما من الدول العربية -لتتولى إعداد برامج تدريب المعلمين وتنفيذها استقلالا - أمر ينبغي إعادة النظر فيه : يمكن تكوين هيئة رسمية مشتركة من هذه الإدارات ومن الجامعة على غرار معاهد التربية الانجليزية ، ويمكن أن يترك الأمر كله للجامعة تنظمه على غرار ما هو حادث في معاهد تطوير الكفاءة المهنية في الاتحاد السوفيتي أو برامج الدراسة بالولايات المتحدة الامريكية.

كما نرى الآن برامج تأهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ، والذي تقوم به الوزارة بالاشتراك مع كليات التربية ، وكذلك ما يتم على غرارة تأهيل معلمي المعاهد الأبتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي ، وتشارك فيه كلية التربية بالأزهر مع إدارة المعاهد الأزهرية . وذلك لرفع مستوى المعلم الحالي ، ويصبح قد حققنا في المستقبل مستوى مقبول لمعلم المرحلة الابتدائية التي تقع في أو السلم التعليمي وما لها من أهمية كأساس للمراحل التعليمية التي تليها . كما نوحد بذلك مصادر إعداد

المعلمين في مصر.

الفصل الخامس

التعليم العام في الوطن العربي

- واقع التعليم في الوطن العربي
- قضايا ومشكلات التعليم العام في الوطن العربي



الفصل الخامس

واقع التعليم وقضاياه في العالم العربي

من أجل فهم التربية في الوطن العربي ينبغي أن ندرك أن التعليم ماهو إلا نتاج عوامل مختلفة أثرت فيه وشكلته بالصورة التي عليه الآن ، فإن الاتجاهات والسمات العامة للتعليم في البلاد العربية ينبغي أن تفهم في ضوء الإطار الذي تمت فيه . وقد ساعد على شكيل هذه الظروف عوامل وقوى سياسية واجتماعية وتاريخية واقتصادية وثقافية وطبيعية قد تحكم واقع المجتمع العربي في ظروفه الراهنة .

كما أن التعليم بالوطن العربي ينبغى أيضا أن يفهم في ضوء ماضيه وحاضرة وتطلعاته نحو المستقبل ، ومن ثم لا يمكن اغفال البعد الزمني ومن ثم نتعرض لتحليل العوامل التي ترسم معالم تطور هذه الاتجاهات في المستقبل .

العامل التاريخي (الماضي):

يشترك العالم العربي في تاريخه وماضيه ، فمنذ ظهور الإسلام حتى الفترة الراهنة يتسم بالتطور في ملامح تتمثل أساسا في أنه كان مهد الديانات السماوية وها هو الملمح الأول وأنه تكون أساسا تحت راية الإسلام وهو الملمح الثاني ، وانفتح على الثقافات والحضارات الأخرى وهو الملمح الثالث، وقد خضع للحكم التركي فترة طويلة وكان مطمع المستعمرين وهو الملمح الرابع . وسوف نتناول كل واحد من هذه الملامح على حدة ، وإن نطيل فإن هذه الأمور قد مرت عليك في السنوات الماضية ، ولكن سوف نركز على تأثير كل ذلك على التربية ونظامها .

١- الوطن العربي مهبط الديانات السماوية:

كانت المنطقة العربية في امتداد تاريخها الطويل على مر الزمن مهبط الرسل والديانات السماوية الثلاث : اليهودية والمسيحية والإسلام ، ومن هذه المنطقة شع نور الايمان مالأ العالم نورا ومحبة . بيد أن الإسلام يختلف عن كل من اليهودية

والمسيحية في أن معقله الأساسي ظل في موطنه الأصلي رغم انتشاره الأكبر خارج هذه الوطن ويختلف ايضا عنهما في أنه دين الأغلبية في حين أن اليهودية والمسيحية هما دينا الأقلية، وأن هذه الأقلية تختلف في شرق العالم العربي عن غربه.

ومع ذلك فإن الإسلام قد صبغ حياتنا العقلية التي رافقتنا أكثر من ١٤ قرنا وسبغ تفكيرنا وتقاليدنا وعاداتنا ومعتقداتنا وحياتنا اليومية ، وأن المسيحين العرب الذين عاشوا في هذه البلاد قد تأثروا بهذه إلى حد كبير رغم اختلاف الدين ، فالاسلام لم يكن مجرد دين فحسب بل كان تاريخا وحضارة وحياة عقلية .إن المعول ليس على نسبة المسلمين إلى المسيحين من ناحية العدد وإنما على ما أحدث الإسلام من أثر في حياة سكان هذا الوطن أدى إلى توحيدهم جميعا [1].

٢ - وطن تكون تحت راية الإسلام:

جاء الإسلام وكان ثورة اجتماعية شاملة ضد التفكك والتخلف وسرعان ما وحد العرب تحت رايته ، ولكن الإسلام لم يكن لأهل الجزيرة العربية فحسب وإنما للناس جميعاً عرب وعجم ، ومن ثم بدأ في الانتشار ، واستطاع العرب أن يهزموا أكبر دولتين في عصرهما (أي أوائل القرن السابع الميلادي) ولم يمضي على وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم ، سوى حوالي ثلاثة أرباع قرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف على رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندي شرقا حتى المحيط الاطلنطي غربا .

وتم له السيطرة على بلاد فارس ، وشمال أفريقيا ، اليوم الإسلام يضم ما يقرب من خمسمائة مليون مسلم في أنحاء العالم . وقد صاحب المد العربي انتشار الإسلام بل وعندما انحسر الامتداد العربي بقى الإسلام كما هو بل واتسعت رقعته ، والمهم في كل هذا أن ما يعرف بالوطن العربي دخل إلى حظيرة العروبة عن طريق الإسلام ، ومع حركة التعريب اللغوي والثقافي الذي شملت هذا الوطن انصهر في بوتقة العروبة في وحدة عضوية.

---

١) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٢-٢٤٣.

وعلى الرغم من هذا الامتزاج الكبير للوطن العربي وتشكيل عقلية الشعوب العربية بهذه الثقافة الجديدة فإننا نجد دعوات انفصالية تحاول تفتيت الوطن العربي وتجزئته. فهناك من نادى بالفرعونية ، الآشورية .. وكذلك نجد في الوطن العربي أقليات عنصرية غير عربية مثل الأكراد في العراق وسكان جنوب السودان والطوائف المارونية في لبنان ، ورغم ذلك فإن هذه الفئات تظل لها كياناتها داخل الجسم الكبير دون صراعات أو انفصال ، وهذا يرجع لسماحة الإسلام ومبادئه السامية.

٣ - وطن انفتح على الثقافات الأخرى:

لقد اتصل العرب في فتوحاتهم بحضارات كثيرة في الشرق والغرب ، ووجدت الثقافة العربية الجديدة روافد فكرية متدفقة ، دخل في اللغة العربية كثير من المفردات اللغوية ، وقد وصل الوطن العربي إلى قمة عصره الذهبي وتألقه الفكري في العصر العباسي. وقد أسهم في نهضة كبرى أسهمت فيها حركة الترجمة والنشر في مجالات الطب ، والفلسفة والآداب . وهكذا بلغت الحضارة العربية أوج عظمتها ومجدها بانفتاحها على الثقافات الأخرى التي من خلال ذلك أثرت الفكر والتربية .

٤ - وطن خضع لنير الاستعمار:

وقد وقع العالم العربي طيلة خمسة قرون تحت الحكم العثماني ، وهي فترة تميزت بأنها عصر جمود ، وعمل الاتراك علي تهميش اللغة العربية والثقافة الأصيلة وإعلاء اللغة التركية. كما جاء الاستعمار وقسم الوطن العربي إلى دول تابعة له ، كل مستعمر يحاول استغلال منطقة نفوذه وفق أهدافه. فإنجلترا لم تكن تهدف تحويل سكان البلاد التي احتلتها إلى مواطنين بريطانيين. ولكن فرنسا أرادت ذلك في الجزائر عن طريق فرنسة الجزائر.

وعلى الرغم من هذه الاختلافات بين السياسة الانجليزية والفرنسية في البلاد العربية فإن النتيجة كانت واحدة وهي وجود مشكلات تربوية وتعليمية ظل العالم العربي يعاني منها فترة طويلة وآثارها باقية حتى الآن في بعض جوانبها ، وفي مقدمتها تعريب التعليم . ومع أن الوطن العربي قد استقل فمازال يستخدم لغة

المستعمر في معاهده كلغة تعليم .

الأوضاع الحالية للوطن العربي:

يوجد في الوطن العربي الآن كثير من المتناقضات ومن ثم هذه الأوضاع نقطة ضعف من حيث أنها في الأصل يجب أن تكون نقاط قوة ولتوضيح ذلك نعرض أهمها فيما يلي:

أ - أهمية استراتيجية ولكنها ضائعة: فامتداد الوطن العربي لمساحة هائلة على أكبر قارتين يمثل أهمية استراتيجية ، وموقعه المتميز ، وما يطل عليه من بحار داخلية (البحر الأحمر ، والأبيض) وما يتحكم فيه من مضايق (مضيق هرمز ، مضيق باب المندب ، ومضيق جبل طارق) وقناة السويس ، وتوسط العالم العربي بين القارات القديمة الثلاث . وكل هذه الاستراتيجية الحيوية للعالم العربي تتطلب قوة تحميها لتثبت وجودها وتحقق فعاليتها. وقد ساعد على ضعف فعالية هذه الميزة الاستراتيجية تجزئة الوطن العربي إلى دول لا تتفق فيما بينها على خط سياسي موحد في تنشيط هذه الاستراتيجية وحسن استخدامها. وقد عمل هذا الموقع الاستراتيجي الهام في وقوع العالم العربي في مناطق النفوذ الكبرى من ناحية ، ومرتعا خصبا للتيارات الفكرية والعقائدية من الغرب والشرق على السواء.

ب - ثروات اقتصادية كبيرة ، لكنها تحتاج لتنمية: نحن نعلم ما لدى الوطن العربي من ثروات متنوعة ، وفي مقدمتها البترول والثروات الطبيعية الأخرى من خامات أولية ، ومصادر الطاقة ، ورغم غنى الوطن العربي بهذا الثروات فإنه يعاني من التخلف الاقتصادي ، ويرجع ذلك إلى عدم استغلال هذه الثروات استغلالا كاملا تتحقق معه التنمية الاقتصادية الحقيقية . فالبترول ينقل معظمه خام إلي خارج الوطن العربي، ومعظم ثروات الوطن العربي مدفونة تحت الأرض لم تستغل معظمها ، والأرض الخصبة في بعض بلدانه متاحة ، لكنها تحتاج لرؤوس أموال من دول أخرى لتقيم مشروعات زراعية ، ومنتجات حيوانية ، وصناعات متقدمة تعتمد على المواد

المتاحة والقوى البشرية المدربة المتعلمة .

أليس من الغريب أنه في الوقت الذي تكتظ فيه بنوك أوربا وأمريكا بالأموال العربية المدخرة فيها وإن الأموال العربية تعطى كقروض للدول بل والبنك الدولي نجد أن بلادا عربية كثيرة هي في أشد الحاجة إلى هذه الأموال لتنمية مواردها الاقتصادية وأنها كثيرا ما تضطر إلى الاقتراض من الدول الأجنبية !!.

أما بالنسبة للخبرة الفنية البشرية فهي محدودة وتتفاوت من بلد لآخر ، لكننا نجد أن الدول العربية التي تملك رأس المال بوفرة لها حظ قليل في القوى البشرية المدربة. والعكس صحيح فالدول العربية التي يتوفر لها غنى نسبي في الموارد البشرية يندر توفر رأس المال الكافي لغطية احتياجاتها من أجل التنمية. وإذا كانت الشعوب العربية تنشد تحقيق الوحدة الاقتصادية في عالم اليوم الذي أصبحت فيه التكتلات الاقتصادية والمصالح المشتركة والنفع ، بحكم علاقات الدول مع بعضها ، فمن الضروري أن تقوم دعائم الوحدة الاقتصادية في الوطن العربي على أساس التكامل الاقتصادي والبشري بين دول الوطن العربي كله.

ج - ثروة بشرية في حاجة إلى تنمية: إن أهم ما يميز الثروة البشرية في الوطن العربي أنها في غالبيتها فقيرة ، جاهلة ، وهي بدورها تثير مشكلات تربوية كثيرة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتطور المجتمع العربي . لقد كشف الصراع العربي الإسرائيلي أهمية العنصر البشري ذي المستوى العالي من الكفاءة الذي استطاعت به أن تستوعب التقدم العلمي الهائل الذي يشهده القرن العشرون ، وأن تسخره لخدمة أغراضها العسكرية والاقتصادية على السواء .

ومن ثم فإن تنمية الثروة البشرية مسألة هامة ولها الأولوية في الوطن العربي ومن الواضح أن التعليم هو المسئول الأول عن تنمية هذه الثروة والوصول بها إلى مستويات عالية من الكفاءة.

وهناك أمثلة حية لشعوب استطاعت أن تحقق نهضتها وتقدمها على أساس تنمية ثروتها البشرية ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث في كل من اليابان ،

والدانمرك . فقد انفردت اليابان من دول الشرق بتقدمها الهائل واحتلالها مركز الصدارة بين العالم المتقدم على الرغم من أن اليابان لا تملك من مواردها الطبيعية سوى الصخر والماء والهواء . وسر نهضتها ارتكز أساسا على نظام التعليم والتدريب الذي استخدمته اليابان . وفي نفس الشيء يمكن أن يقال أيضا بالنسبة للدانمرك وهي فقيرة في مواردها الاقتصادية.

د - ثقافة واحدة ولكن بها متناقضات: إن الثقافة العربية هي العامل الأساسي الذي يوحد أبناء الأمة العربية وهي ثقافة متجانسة تمتد عبر الوطن العربية كلة ، وعلى الرغم من وجد بعض الاختلافات المحلية الاقليمية فإنها لا تقلل أو تؤثر في الاتجاهات العامة الأساسية للتجانس الثقافي للشعب العربي .

إلا أن هناك المفارقات الكثيرة التي تثير الاستغراب ، ففيه المجتمع الغنى الفاحش ، والمجتمع الشديد الفقر المتقع ، والمجتمع المتحضر الكبير ، والمتخلف الصغير . وفيه القصور الشاهقة والأكواخ من طين ، فيه الراكبون المرتاحون ، والسائرون وسط الزحام ، وفيه المثقفون والمتعلمون ، والأميون والجاهلون . فيه المحافظون واليساريون ، والتقدميون ، ولا شك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الأمة . وتباعد بين أبنائه في التفكير والمشارب والأهداف وتسبب صراعات فكرية واجتماعية ليست في صالح تطور المجتمع العربي .

ولقد ساعد علي تعميق التناقضات الثقافية في الوطن العربي تجزئته إلى دويلات مقطعة الأوصال تفصل بينها الحدود كما تفصل السدود تدفق الانهار . كما ساعد على ذلك أيضا وقوعه (نظرا لأهميته) ضمن مناطق النفوذ الكبرى ومرتعا خصبا كسوق لتصريف منتجات الدول المتقدمة ، فأصبحنا شعوب مستهلكة لمنتجات غيرها تقف وتنتظر حتى تأتيها المعونات ، أو بعض الدول الغنية تشتري أحدث المنتجات ، ولو لم تكن لها الأولوية ، ولكن فقط ليقال أنها متقدمة تستخدم أحدث الموديلات ، فهو نوع من الديكور والكماليات إنما المضمون والأهم فقد نغفله أو نؤجله إلى حين.

اتجاهات المستقبل:

إن بُعد الحاضر والماضي لا يكفيان لتحليل وتفسير القوى التي تتحكم في تشكيل سمات التعليم في العالم العربي وإنما ينبغي أن يضاف إلى هذين العنصرين بعدا ثالث وهو المستقبل الذي يوضح اتجاهات نمو القوى المؤثرة المتحكمة في تطوير هذه السمات . ويصبح ضروريا ليكمل صورة التعليم في الوطن العربي لتعرف إي الأولويات والاعتبارات التي يتطلع إليها وطننا العربي ، ولا بد أن نضع في اعتبارنا ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل في الانفجارات الثلاث: الانفجار السكاني ، والانفجار المعرفي ، انفجار الآمال والطموحات.

نحن نعاني في بعض البلاد العربية مشكلة الانفجار السكاني ، وهي مشكلة اجتماعية أكثر من كونها مشكلة اقتصادية . ومن هنا أيضا نستطيع أن نفهم السبب في أن متوسط دخول الأفراد في البلاد العربية مازال منخفضا على الرغم من ارتفاع الدخول القومية للبلاد العربية بصفة عامة . وترتب على ذلك أيضا قيام أوضاع اقتصادية غير مرغوبة مثل زيادة الاستهلاك ، وقلة المدخرات ، والاعتماد على قطاع الخدمات ، وعدم المشاركة والعمل المنتج ، مما ترتب عليه استقطاب جهود الحكومات العربية نحو توفير الاحتياجات المتزايدة من الاستهلاك .

وكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على التربية بالاضافة إلى مسئوليتها في مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من أبنائها .

والانفجار المعرفي في عصرنا الحالي شهد تطورا هائلا في الميدان المعرفي بجانبية الكمي والكيفي، وشهد ثورة تكنولوجية في استخدام العقول الاكترونية ، وأساليب حفظ وتخزين المعلومات ، وكذلك دقتها ، وتجديد معلوماتها أول بأول .مما جعل العالم يعيش الآن ثورة التغيير والسرعة والاتصال السريع في أي وقت لأي مكان مما جعلنا في حاجة ماسة إلى مراجعة مناهجنا ، ووضع أولويات اختيار المواد وموضوعاتها ، وإعداد الطلاب لحياة المستقبل ، وتزويد الطلاب والدراسين بمهارات

البحث العلمي وطرق التعلم ، ويصبح التعليم الذاتي هو الطريق المناسب للتربية المستمرة ، بذلك تكون مهمة التربية شاقة في تكوين مواطن قابل التعلم يستطيع أن يوجه المتغيرات ويتكيف معها ويضيف إليها ويسهم ، ولا يفقده ذلك التحدي هويته وثقافته وعقيدته.

إدارة التعليم في الوطن العربي:

بصفة عامة نجد أن إدارة التعليم في الدول العربية تقوم على أسس مركزية تمشيا مع التنظيم الإداري العام لهذه الدول . وتتولى المسئولية الكبرى في الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها اسم وزارة التربية والتعليم في معظم الدول العربية ، والبعض يسميها وزارة المعارف ، او التربية الوطنية ، أو وزارة التعليم (بدون تربية كما هو الحال في مصر !!!!!)

وتتولى هذه الوزارة الإشراف الكامل على التعليم الرسمي العام والخاص والفني وكذلك التعليم العالي باستثناء العراق وسوريا حيث توجد وزارة خاصة للتعليم العالي ، إلى جانب هذا هناك أنواع معينة من التعليم تقوم بعض الوزارات الأخرى بالاشتراك في الإشراف عليها منها [٢]:

- دور الحضانة ورياض الأطفال : تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية في مصر وسوريا والأردن (وفي دولة قطر دور الحضانة تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية) .
- التعليم والتدريب المهني: وتشرف عليه وزارة الدفاع والصناعة في مصر ، وكتابة الدولة لشئون الشباب الرياضي والشئون الاجتماعية في تونس.
- معاهد الفنون المسرحية والموسيقية والباليه: تشرف عليها وزارة الثقافة في مصر.
- معاهد التعليم الديني : ويشرف عليه الأزهر في مصر ، مجلس الشئون

٢) – محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٤-٢٥٣.

الإسلامية في الأردن ، ووزارة الأوقاف في سوريا والسلطات الدينية في المملكة العربية السعودية.

وتحاول الإدارة التعليمية في البلاد العربية بالأخذ بمبدأين :

١- التخطيط التعليمي: في إعادة تنظيم إدارة التعليم على أسس حديثة تتمشى مع مطالب التوسع الكمي والنوعي في التعليم واستحدثت تبعا لذلك إدارات التخطيط التربوي والتعليمي ، وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفني .

٢ - اللامركزية: فقد رأينا أن الحكومات العربية ممثلة في وزارة مركزية معينة تقوم بعبء كبير في الإشراف على التعليم وتوجيهه ، ومع الزيادة المطردة في السكان وزيادة الطموحات والطلب على التعليم ورفع مستوى المعيشة ، فإن ذلك يعني ضرورة توفير فرص تعليمية مناسبة متزايدة ، ومد فترة الإلزام . ونظرا لأن الإدارات التعليمية في البلاد العربية لا تستطيع القيام بهذا العبء كله ، فإنها تضطر إلى منح السلطات أو الهيئات التعليمية المحلية مزيدا من المسئوليات والسلطات وهذا الاتجاه واضح في الدول العربية بالنسبة للتعليم الابتدائي نظرا لشعبيته واتساعه . ومن ثم أخذ البعض بشعار ، مركزية التخطيط ، ولامركزية التنفيذ.

تمويل التعليم في الوطن العربي:

نلاحظ أن الحكومات في الدول العربية تقوم بكل العبء أو بأكبر جزء في تمويل التعليم ، على اختلاف مراحله ، فقد نجد أن شعوب الوطن العربي كلها تعتمد على حكوماتها في توفير التعليم ، والقيام بالخدمات التعليمية ، من مواصلات ، وكتب ، وخدمات اجتماعية ورعاية صحية مصاحبة للتلاميذ .

ويوجب قيام الحكومات العربية بهذه المسئولية اعتبارات ديمقراطية ، حيث أصبح التعليم حق للجميع ، واعتبارات تربوية على درجة كبيرة من الأهمية . بل ولا يمكن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بدون قيام الحكومات العربية المسئولة عن

التعليم وتوفيره وتمويله .

غير أننا نشاهد في بعض الدول العربية تزايد الجهود الشعبية في توفير التعليم الخاص (الأهلي) وتجد بعض الحكومات في ذلك تخفيفا للعبء الملقى على كاهل الحكومة. ولكن نسبة التعليم الأهلي قليلة إذا ما تم مقارنتها بالأعداد الكبيرة التي تلتحق بالتعليم العام.

بعض قضايا ومشكلات التعليم في الوطن العربي

في ضوء ماسبق يمكن القول أن التعليم في البلاد العربية يواجه قضايا ومشكلات منها :

أولا: غياب الفلسفة التعليمية الواضحة:

فالبلاد العربية تحتاج إلى فلسفة تعليمية واضحة مشتركة ترشد العمل في ميدان التعليم وتوجهه . وينبغي أن تقوم معالم هذه الفلسفة على أساس اعتبار أن التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط استراتيجيته باستراتيجية الدفاع والأمن القومي ، (كما يتردد الآن في صيغة التعليم والأمن القومي) ، وأنه عملية استثمارية في الموارد البشرية ترتبط ارتباطا مباشرا بزيادة الانتاج وما يترتب عليه من زيادة في الدخل القومي وأنه ضروري لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد العربية . وهذا يعني أن يعطى للتعليم أولوية كبرى تتناسب مع هذه الأهمية التي يستحقها .

ولقد برزت الأهمية الحيوية للتعليم في عالمنا المعاصر واعتبرته الدول المتقدمة ضرورة للدفاع والأمن القومي . وتنبهت إلى دور التعليم في المحافظة والتفوق ، ولقد وعت الولايات المتحدة الدرس عندما فاجأها الاتحاد السوفيتي باطلاق أول سفينة فضاء سنة ١٩٥٧ وتنبهت إلى ما تعنيه التربية والتعليم بالنسبة لذلك فاصدرت قانون التربية للأمن القومي National Defence Education Act عام ١٩٥٨ .

إن حاجة الدول العربية إلى تفهم هذا الدرس أشد وأهم لأنه يتعلق بصميم وجودها وحياتها وصراعها مع اسرائيل . وهكذا نجد أن الصراع العرب الاسرائيلي في جوهره صراع فكري وحضاري تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه . ومن ثم ينبغي أن يكون أحد المعالم الرئسية للفلسفة التربوية والتعليمية المشتركة للعالم

٣) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ٢٥٤.

العربي.

واعتبار ثاني يجب أن نأخذه في الحسبان وهو أن التربية والتعليم عملية ضرورية لإحداث تنمية اقتصادية واجتماعية ، ومن هنا يجب أن يكون للتعليم الأولوية وتخصيص ميزانية كافية له ، باعتبار أن العملية التربوية هي استثمار بشري ، ولا تقل أهمية إن لم تزد على الموارد المادية . ولا نقصر نظرتنا إلى التعليم على أنه استثمار في الموارد البشرية فحسب بل هو أيضا خدمة اجتماعية تلتزم الدول العربية بتوفيرها لجميع أبنائها في حدود امكانياتها.

وأهمية وجود فلسفة تربوية موحدة في العالم العربي تعمل على تماسكها الفكري والاجتماعي ، منطلقة من مبادئ دينها الإسلامي ، لأن الدول العربية تقع في مساحة واسعة بين قارتين ، وتضم مجموعة بشرية كبيرة ، ومن هنا كان على البلاد العربية أن تنتبه إلى أهمية التربية والتعليم وتقريب هذا التفاوت والقضاء على جوانبه السلبية بحيث يتحقق للعالم العربي الوحدة الفكرية والتماسك الاجتماعي . ويجب أن توجه التربية نحو هذه الغاية السامية بحيث تكون قوة ايجابية لتحقيقها لا قوة سلبية تعمل على تفتيتها.

ولكن حتى الآن لا توجد فلسفة واضحة معلنة يمكن أن تحدد اتجاهات السياسة التربوية في الوطن العربي .

ثانيا: مشكلة الأمية:

سوف نتناولها بمزيد من التفصيل عند عرض نموذج لها من خلال الدراسة المقارنة لمعوقات محو الأمية في دول الخليج العربية .

والأمية تعتبر مشكلة كبيرة الحجم ، تصل نسبتها إلى نحو ٧٠٪ من الكبار والصغار على حد سواء ، ولكن نسبتها تختلف من دولة إلى أخرى . ومن البديهيات الملاحظة ، أن الأمية نسبتها مرتفعة في الريف أكثر من الحضر ، وهي أكثر ارتفاعا بين الإناث منها عند الذكور .

وهناك مبررات ودواعي لمحو الأمية فهي مشكلة تعوق التنمية بكل جوانبها . فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة وأساسا هاما من الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة ، واصبح العصر الذي نعيشه الآن لايوجد مكان فيه لأمي .

وهي تعوق الانتاج القومي فإن الأمية تتركز في فئات العمر المنتجة ، وهم يشاركون في ميادين العمل المختلفة ، ونحن نعلم إن انتاجية المتعلم الواعي تفوق انتاجية العامل الأمي ، من حيث سرعة تعامله وفهمه وإدراكه للمشكلات وتجاوبه مع الواقع ، والمحافظة على وسائل الانتاج ومقوماته ، والمتعلم أفضل من الأمي في اكتساب هذه المهارات والاتجاهات والخبرات ، ومن ناحية اخرى نجد أن زيادة الانتاج تتوقف بالدرجة الأولى على مهارة العامل ومدى ما يجيده من أساليب اتصال وفهم يستطيع أن يترقى في سلم المهارة في المهنة ، وقد كشفت خبرات وتجارب الدول عن أهمية الفرد المتعلم في زيادة الانتاج.[٤]

وكذلك التعليم يتعلق بالتنمية الاجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة ، وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره كمواطن في التنظيمات السياسية والاجتماعية المختلفة ، والمتعلم أقدر من الأمي في ممارسة دوره كمواطن صالح مدرك لأبعاد دوره في التغير الاجتماعي .

والأمية عائق كبير في سبيل تنمية النمط الخلقي القومي وإحداث التماسك الاجتماعي بين الافراد وهي عائق في سبيل اكتساب الاتجاهات المرغوبة على المستوى الفردي والاجتماعي على السواء ، ولكل هذه الاسباب تهتم الدول العربية بمكافحة الأمية.

ورغم إدراكنا لخطورة المشكلة إلا أننا نخفق في القضاء عليها ، ومازالت متفشية ، فما هي الأسباب ؟ (سوف نوضحها في الدراسة التي ستتناول معوقات محو الأمية).

---

٤) – المرجع السابق، ص ٢٥٧.

ونذكر هنا بعض المعوقات مختصرة:

- عدم الوعي بخطورة المشكلة.
- قلة الميزانية.
- عدم ربط مشروعات محو الأمية بخطط التنمية.
- قلة كفاءة تنظيمات وأجهزة محو الأمية.
- نقص وضعف التشريعات الخاصة بمحو الأمية.
- تزايد رصيد الأمين بسبب عدم استيعاب الملزمين.
- عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية.
- نقص الحوافز وعدم فاعليتها
- انقطاع الدارسين وعدم انتظامهم في الدراسة.
- عدم الاهتمام بمرحلة المتابعة.
- ضعف إعداد وتدريب المعلمين.

ثالثا: تعميم التعليم العام:

يقصد هنا بالتعليم العام هو التعليم المتاح أمام الجميع ، ويتميز التعليم العام عن التعليم الخاص ، ويصبح المقصود بالتعليم العام هو التعليم المجاني المفتوح الذي تقدمه الدولة لجميع أبنائها بدون تمييز ويشمل بالطبع التعليم الأكاديمي والتعليم الفني والمهني. (وهناك تعريف آخر لا نأخذ به هنا وهو: يطلق على التعليم العام الذي يتميز عن التعليم الفني أو المهني).

والتعليم العام في الوطن العربي حديث نسبيا ، وجاء مقتبسا من الغرب وتأثرت كثير من أنماطه في تطورها بالنماذج والأشكال الاجنبية سواء من حيث البنية أو التركيب أو التنظيم أو المحتوى ، وقد عملت هذه النشأة على وجود فجوة بين التعليم الإسلامي الأصيل في البلاد العربية وبين هذا النوع من التعليم الحديث .

ويعتبر تعميم التعليم العام مطمحا رئيسا وغاية تسعى إليها الدول العربية

لاعتبارات اجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية في مقدمتها بناء الدولة العصرية ومتطلبات تكوين المواطن المستنير وعلى الرغم من التوسع الكبير في حجم التعليم ، فمازال المعدل السنوي لاستيعاب الأطفال بالمدرسة الابتدائية ، حيث تتفاوت نسب الاستيعاب من دولة إلى اخرى ، فإن مجموع ما تستوعبه الدول العربية من الأطفال في سن المرحلة الابتدائية يقرب من ٦٠٪ فإذا اخذنا في اعتبارنا مدى الفقد في هذه المرحلة من الرسوب والتسرب وجدنا أن من يستفيد حقيقة من هذا النوع من التعليم يقل عن النصف مما يشير إلى وضع خطير .

وإذا ما نظرنا إلى المرحلة الإعدادية والثانوية نجد أن الغالبية العظمى من تلاميذ هذه المرحلة (مايقرب من ٧٥٪) لا يحظون بهذا النوع من التعليم بأنواعه المختلفة ، على الرغم من التوسع في التعليم الثانوي الذي يفوق نظيره في الابتدائي.

وهناك اتجاه حديث للأخذ بالتعليم الأساسي الذي يقوم على مد فترة الالزام حتي نهاية المرحلة الاعدادية ، وربط التعليم النظري بالحياة العملية ، ويقوم على أسس ومبادئ ينبغي تطبيقها بوعي وفي إطارها الصحيح ، مما جعل معظم الدول العربية تولي اهتماما كبيرا نحو التعليم الابتدائي.

والآن نجد هناك اتجاهين يتعلق بالأولوية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي . فكثير من الدول العربية تأخذ بضرورة تعميم التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما الاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي الذي يعتبر مخزون هام للقوى العاملة منه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف المختلفة.

إن التعليم أساس للتقدم الاجتماعي بصفة عامة وتبرز أهميته في إحداث الحراك الاجتماعي وإذابة الفوارق بين الطبقات ، ونتيجة للتحسن المستمر في مستويات المعيشة زاد الطلب على التعليم مما يجعل الدولة توسع في التعليم طولا

وعرضا.

"ولكن إذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحدا وأن تفتح أبوابها للجميع فكيف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر بفروق فردية وما يتطلبه من برامج دراسة، وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل الى التقدم والرقي والترقي فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الآخرين في هذا التقدم والرقي. إن الدعوى بأن تعليم الكل لابد وأن ينتهي إلى تجهيل الكل ، أو عدم تعليم أحد ، مرفوضة من أساسها"

رابعا : **التعليم الأكاديمي والتعليم الفني:**

غلب الاتجاه في الدول العربية نحو الاهتمام بالتعليم العام أكثر من الاهتمام بالتعليم الفني والمهني وقد يرجع ذلك إلى أن التعليم كان ترفا يقتصر على الصفوة المختارة ويرتبط بأصحاب الياقات البيضاء ، نظرا لأن التعليم العام كان يؤدي إلى المناصب القيادية والمهن الحرة ذات المناصب الرفيعة.

أما التعليم المهني فلم يكن يحظى باهتمام كبير وكان ينظر إليه على أنه تعليم دوني لارتباطه بالعمل اليدوي والجهد الجسمي ، ولسبب آخر وهو وضوح برامج وأهداف التعليم الثانوي ، وأنه الطريق المؤدي لمواصلة التعليم حتى المستوى الجامعي.

وقد وجدت الثنائية الثقافية في التعليم فهناك الثقافة الأدبية أو الإنسانية ، وهناك الثقافة العلمية وهذه الثنائية تثير كثير من المشكلات التربوية في مقدمتها قصور التعليم العام عن تخريج المواطن المثقف والمنتج ، بل إن الثقافة العلمية وهي التي تعتمد في أساسها على العمل والممارسة والتجريب ، انقلبت هي الأخرى إلى الناحية الشكلية فأصبح تعليمها يعتمد على اللفظ ، وأصبح طالب القسم العلمي بالتعليم العام يعتمد في تحصيل علومه إما على هذا الجانب اللفظي أو مشاهدة

٥) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق، ص ٣٦٥.

التجربة التي يقوم المعلم بها أمامه .

وهذا يفسر ماقاله أحد المربين العرب المقيمين في أمريكا عن الطالب العربي مقارنا بزميله الأمريكي ، أن الطالب العربي يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله في امريكا لكنه فقير في النواحي العملية والتطبيقية . وهكذا أصبح تعليمنا نظريا جافا منعزلا عن دنيا الواقع .

إن حتمية التطور والنهوض بالتعليم يفرض علينا ان تخلص من هذه الثنائية ، بالعمل بالتدريج على تقريب الفجوة بين أنواع التعليم المختلفة ، وهذا ما يحدث من محاولات في نظم التعليم بالدول العربية التي تحاول ايجاد صيغ مختلفة . ففي مصر مثلا نجد ان القسم الأدبي فيه بعض مواد علمية ، وفي بعض الدول العربية تحاول الوصول لصيغة تمثل المدرسة الشاملة (التي تجمع فيها تخصصات يختار الطالب فيما بينها بين المواد العملية والمواد النظرية). وهذا ما سنتناوله في النقطة التالية.

خامسا: **توحيد اتجاهات التعليم العام :**

تحاول الدول العربية جاهدة توحيد اتجاهاتها التعليمية العامة تمشيا مع الاتجاه العام في توحيد الأمة العربية بمقوماتها الثقافية والحضارية والاجتماعية المشتركة . ومن بين هذه المحاولات اتفاق الوحدة الثقافية العربية الذين عقد بين مصر والأردن وسوريا عام ١٩٥٧ ، وكذلك اتفاقية ميثاق الوحدة العربية الذي يهدف إلى :

- بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم وخاصة توحيد السلم التعليمي .
- التعاون لتطوير نظم التعليم الابتدائي والعمل على تحقيق الالزام .
- أهمية اللغة العربية .
- تعليم البنات ، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.
- الاهتمام بالمعلم.

- توحيد أسس بعض المناهج وخطط الدراسة والكتب المدرسية ومستوى الامتحانات وقواعد القبول معادلة الشهادات.

وعندما نتحدث عن توحيد التعليم العام بالنسبة للبلاد العربية فإن الأمر ينصب على المرحلة الثانوية لأن المرحل الأولى أو التعليم الابتدائي يعتبر تعليما موحدا للجميع في أغلب الأمم.

وعلى مستوى العالم نجد أن التعليم الثانوي يشهد في الوقت الحالي تحولات من أجل تطويره منها:

- مرونة نظم القبول وانتقائهم وتوزيعهم .
- مد فترة الالزام ليشمل المرحلة الثانوية.
- محاولة شمول الجانب العملي المهني مع الجانب الأكاديمي.

التعليم الثانوي العام:

ومن الاتجاهات العامة المعاصرة تقسيمه إلى مرحلتين: المرحلة قصيرة المدى ، وهي ذات السنوات الثمانية التي توجد مثلها في الاتحاد السوفيتي ، والمدرسة الثانوية الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية ، والمدرسة الثانوية الحديثة في انجلترا ومدارس الكوليج في فرنسا ، وهذا المدى القصير يعتبر تعلميا منتهيا وإن كان يؤدي إلى مواصلة التعليم في المراحل التالية.

أما التعليم الثانوي الطويل المدى فمن أمثلته المدرسة ذات العشر سنوات في الاتحاد السوفيتي ، والمدرسة الأكاديمية الشاملة في انجلترا ، ومدارس الليسيه في فرنسا ، والمدرسة الثانوية العليا في امريكا.

وفي البلاد العربية هناك انواعا متعددة من أنماط التعليم الثانوي ويشهد هذا التباين محاولة إصلاح التعليم الثانوي وإيجاد صيغة مناسبة للتعليم في الوطن العربي. وهناك اهتمام واضح في البلاد العربية بالأنماط التعليمية المتقدمة ، ومحاولة الأخذ بها ، ولاسيما نمط المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية.

ولاهمية هذين النمطين يتحسن أن نعطي فكرة موجزة عنهما

المدرسة البولتكنيكية[٦]

هي مدرسة موحدة في التعليم العام بالاتحاد السوفيتي تهتم بالتعليم البولتكنيكي ، (كلمة بولتيكنيكي تعني فني متعدد أو متنوع) وهذا يعني أن التعليم هذا فني متعدد يقوم على أصول الانتاج ويهدف إلى تعليم الأطفال فروع الانتاج الهامة في الصناعة والزراعة وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات ، وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في ميدان الانتاج.

ويقوم هذا النوع من التعليم على واجبين أساسيين:

- العمل على رفع الانتاج وتدريب العاملين من أجل الصناعة.

- ترقية الفرد ليستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ويستمتع بوقته ، والتعليم الذاتي ، وكيفية استخدام التشغيل الآلي أو الذاتي

المدرسة الشاملة:

هي نمط يشيع استخدامه كثير من الدول المتقدمة مثل انجلترا وامريكا السويد وكندا . وتستمد المدرسة الشاملة فكرتها من شمولها لكل الأطفال بدون تمييز وهي بذلك تقضي على الطبقية ، وأيضا شمولها لبرامج ومناهج تفتح أبوابها لكل تلميذ ليختار من بينها ما يناسبه من دراسة متنوعة أكاديمية نظرية ، أو علمية مهنية أو حرفية هي بهذا تشمل أنواعا متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى.

وليست هذه دعوة للأخذ بأي نمط من المدرستين ولكن المهم أنهما نموذجان لتوحيد التعليم العام يمكن أن تهتدي بهما الدول العربية في محاولاتها في هذا السبيل . ويمكن للدول العربية أن تبدأ خطوات التوحيد بالتدريج بالعمل على التقريب بين مستويات وبرامج التعليم الفني والتعليم الأكاديمي ، أو تجميع بعض مدارس التعليم والأكاديمي والفني في مدرسة واحدة على سبيل التجريب أو القيام بتجارب نموذجية رائدة للمدرسة الشاملة أو الموحدة يمكن على أساسها الانطلاق إلى توحيد التعليم

---

٦) - المرجع السابق ، ص ٢٩٠.

العام برمته.

ويجب عند التطوير أن نضع في الاعتبار المتغيرات الدولية والظروف التي يعيشها العالم اليوم وطبيعة المعرفة والتطور التكنولوجي الهائل في الوقت الذي اصبح مفهوم الأمية في بعض البلاد (مثل اليابان) هو من لا يعرف كيفية التعامل مع الكمبيوتر !!.

سادسا: تعليم المرأة:

يقول شوقي:

الأم مدرسة إذا أعددتها   أعددت شعبا طيب الأعرق

وعندما جاء الإسلام قد أنصف المرأة واعطاها حقوقها ، وحرم وأد البنات ، ونهى تفضيل الذكور على الإناث وغير ذلك من المبادئ الإسلامية السمحاء. وقد ركز الإسلام على العلم والتعليم ، وجعل العلم فريضة على كل مسلم (وفي رواية أخرى علي كل مسلم ومسلمة) وفإننا اليوم لا نناقش ولا نختلف على حق المرأة في التعليم مثل الرجل . ولكن الجهل والأمية المتفشية أكثر بين الإناث ، ومن ثم كان هذا الجانب هام في ثقافتنا العربية ، رغم أن مبادئ الإسلام تدعونا للحث على تعليم الجنسين ، والتعليم مدى الحياة ، وأن ننهل العلم أينما كان ، لصالح الإسلام والمسلمين ، ومن أجل نهضة المجتمع الإسلامي وما يخدم قضاياه.

ومن المعروف أن الدول العربية تولي أهتماما متزايدا بتعليم المرأة، ولعل ما يبرز هذا الاهتمام أنه جاء متأخرا عن تعليم الرجل. ومن هنا كان من الضروري أن تعلم الدول العربية على تعويض هذا التخلف الذي حدث في الماضي ، أليس من المؤسف أنه حتى نهاية العقد الثالث من القرن الثامن عشر لم تكن هناك مدرسة حكومية واحدة لتعليم البنات !!!

وليس معنى هذا انتفاء تعليم المرأة كلية ، فالواقع كانت الكتاتيب تتسع للأولاد

والبنات على السواء[٧] . لكن الكتاتيب كانت مؤسسات تعليمية تقوم على جهود فردية أو محاولات خيرية . وكان لا يلتحق بها عادة إلا بنات الأسر الفقيرة أما بنات الأسر الغنية فكانت تتلقى تعليما خاصا في بيوتهن حتى بدأت المدارس الحديثة ، والاجنبية، وكانت أول مدرسة من هذا النوع مدرسة الراعي الصالح الفرنسية التي انشئت في مصر عام ١٨٤٦ ثم مدرسة الارسالية الامريكية التي انشئت عام ١٨٥٩، وأول مدرسة حكومية لتعليم البنات أنشئت في مصر عام ١٨٣٢ وكانت مدرسة مهنية خاصة بتعليم البنات فن التوليد ، وكانت تعرف باسم "مدرسة القابلات" ملحقة بمدرسة الطب وكان إنشاؤها ضرورة اجتماعية لتوفير القابلات المؤهلات لسيدات الأسر الغنية الراقية.

ثم انشئت مدرسة حكومية ابتدائية سنة ١٨٧٣ وهي مدرسة السيوفية عرفت فيما بعد باسم مدرسة "السنية" ، وصاحب إنشاء هذه المدرسة مدرسة اخرى باسم المدرسة "القربية" .

ويرجع تأخر تعليم الفتاة في الوطن العربي إلى عوامل كثيرة منها:

– تخلف الوضع الاجتماعي للمرأة ، معا ترتب على ذلك حرمانها من حقوقها الاجتماعية والسياسية .

– شيوع الاعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة وأن تعليمها ليس مرغوب فيه ، وقد تشدد البعض في تحريم تعليم البنت الكتابة لدرجة أننا نرى أبو الثناء الألوسي يؤلف رسالة يسميها "الإصابة في منع النساء من الكتابة" وهناك من يحرم على البنت تعليم القراءة والشعر ويكتفي بتعليمها من القرآن الكريم "سورة النور" حسب ما جاء في شرح سقط الزند لأبي العلاء المعري ، والبيان والتبين للجاحظ ، وهو اعتقاد خاطئ لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ، وهذا الآراء تتنافى مع طبيعة وروح الإسلام في النظر إلى المرأة واحترامها وتكريمها وينافي تاريخ الإسلام وما يحتويه من شهيرات النساء من العرب .

---

٧) – محمد منير مرسي ، ص ٢٦٧.

- وقوع البلاد العربية تحت الحكم التركي ، وما أصاب البلاد من جراء الاستعمار والجمود الفكري وتخلف التعليم ، وغيرها من العوامل التي ساعدت على هذا التأخر في تعليم الفتاة.

وتشير الاحصاءات الحالية إلى تحسن ملموس في تعليم المرأة منذ منتصف القرن العشرين ففي عام ١٩٥٠ كانت نسبة البنات في التعليم بالمرحلة الابتدائية ١١٪ من عدد الأطفال في التعليم الابتدائي ، وكانت نسبة البنات في المرحلة الإعدادية ٣٪ . وفي عام ٦٩/١٩٧٠ بلغ نسبة البنات للبنين في التعليم العام ما يقرب من الثلث.[٨]

ويرجع الاهتمام بتعليم المرأة إلى عوامل منها:

١- تطور الوعي الاجتماعي نحو المرأة، وظهور الجهود المخلصة

- جهود زعماء الاصلاح ا لاجتماعي من أمثال رفاعة الطهطاوي وعلى مبارك وقاسم أمين ومحمد عبده ، ولطفي السيد وحسين هيكل وطه حسين.

- جهود زعيمات الحركة النسائية من أمثال ملك ناصف ، ومي زيادة ، وهدى شعراوي.

- نشاط وجهود الجمعيات الأهلية الخاصة في تعليم البنات .

- نشاط مدارس الجاليات والبعثات الدراسية.

- جهود الجمعيات الاجنبية في فتح مدارس للنهوض بالمرأة.

٢ - التطور الاقتصادي في الدول العربية مما دعت الضرورة لدخول المرأة ميدان العمل ومساعدتها في تحقيق النهضة الاجتماعية.

٣ - شيوع الديمقراطية في التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما ترتب على ذلك من تقرير مجانية التعليم وسن قوانين الإلزام وشمولها للجنسين معا.

---

٨) - المرجع السابق ، ص ٢٧١.

سابعا: تعريب التعليم:

كان من آثر الاستعمار في الوطن العربي وجود مشكلات لغوية تعليمية كان على الدول العربية أن بذل الجهد بعد تحررها والعمل على حل هذه المشكلات ، ومنها تعريب التعليم أي إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية أو الانجليزية كلغة تعليم لجميع المواد الدراسية وفي جميع المراحل وهذه المشكلة واضحة في الجزائر ودول المغرب العربي .

والدول العربية تحاول حل هذه المشكلة حيث يوجد مكتب لتنسيق التعريب الذي أنشأته الجامعة العربية في الرباط ، وما يقوم به مجمع اللغة العربية في مصر والعراق وسوريا بتعريب المصطلحات الحديثة في العلوم والآداب ولا يتنافى تعريب التعليم في البلاد العربية مع تعليم اللغات الأجنبية ، بل ينبغى الاهتمام بتعليم هذه اللغات الاجنبية من حيث أنها ضرورة لربط العالم العربي بحركة التقدم وسوف نناقش هذا فيما بعد.

وفي الجامعات بدأت حركة التعريب ففي سوريا تدرس مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والاحياء باللغة العربية ، وكانت سوريا أسرع الدول العربية في الأخذ بمبدأ التعريب منذ نهاية الحرب العالمية الأولى إذ اصبحت علوم الصيدلة والطب والحقوق تدرس باللغة العربية.

ومازالت مصر والسودان والسعودية والكويت والأردن والعراق تدرس بها بعض المواد العلمية في التعليم الجامعي والعالي باللغة الانجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات في بعض هذه البلاد ينص على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية ، مع جواز تدريس بعض العلوم بلغة أجنبية أخرى عند الضرورة.

ومع ذلك من هناك اتجاه يعارض مبدأ التعريب مستندا إلى المبررات التالية:

١- اللغة العربية ليست لغة الحديث اليومي مثل العامية ، وأن التلميذ يتعلمها كما يتعلم أيه لغة أخرى ولا يستخدمها إلا في أمور الدرس والتعليم فقط.

٢ - تخلف العلوم العربية بصفة عامة عن نظيرتها في الدول المتقدمة ، ومن

ثم لا بد من اعتماد العلوم العربية في تقدمها على نهضة هذه العلوم مواكبتها في لغتها الأصلية.

٣ - افتقار اللغة العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة وإن تعريب هذه المصطلحات لا يكفي لأنه لا يسير بالسرعة التي يتقدم بها العلم ، ولاختلاف البلاد العربية والإسلامية في الأخذ بمصطلح واحد يتفق عليه. (التلفاز ، المرناء ، التلفزيون ، الإذاعة المرئية).

٤ - افتقار اللغة العربية إلى المراجع الحديثة والمصادر والدوريات المجلات العلمية.

٥ - التخصصات العلمية الدقيقة يتعلمها أبناؤنا في الخارج ودراستهم لها باللغة الاجنبية ، ويسهل عليهم تعليمها ، ويسهل على المتعلمين الجدد مواصلة تعليمهم في الخارج.

٦ - ما يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية في البلاد العربية عن نظيرتها في الخارج وهو أمر ليس في صالح البلاد العربية[1].

ومن الواضح أن الحجج هذه يمكن الرد عليها بسهولة وبعضها يبدو وكأن ظاهره الرحمة ولكن باطنه العذاب ، إن المشكلة ثنائية العامية والفصحى لا يعني إهمال الفصحى والقضاء عليها ، فهي لغة القرآن والمحافظة عليها ضرورة إسلامية وقومية . وافتقار لغتنا العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة والمراجع والكتب لا يعني إغفال هذه اللغة وتجاهلها وإلا فنحن بهذا نخلد ونتخلف ونحكم على لغتنا بالموت. إن علينا أن نغني هذه اللغة بالمصطلحات والمفاهيم العلمية الحديثة وننميها. ولنا في جهود السلف من علمائنا أمثال البيروني ، والخوارزمي ، وابن الهيثم وابن سينا ، لقد اغنى هؤلاء لغتنا العربية بالمصطلحات العلمية في الرياضيات والفلك والطب والصيدلة والعلوم. أما قضية عزل الحركة العلمية العربية عن نظيرتها في

---

١) - المرجع السابق ، ص ص ٢٨٥-٢٨٦.

الخارج فهذا تصور خاطئ لطبيعة العصر الذي نعيش فيه ، ووسائل الاتصال والمعرفة متاحة ، وأن التعريب لا يعني إهمال تعلم اللغة الاجنبية.

إن معارضي التعريب عادة ممن تعلموا ودرسوا باللغة الاجنبية ودرجوا عليها وعلى تدريسها لطلابهم بهذه اللغة ومن الصعب عليهم بين يوم وليلة أن يغيروا من طريقتهم وأسلوبهم ، وأن كثير منهم قد لا يجيد إلقاء المحاضرات باللغة العربية الفصحى لكن هذا لا يوقف التطور فالتطور حادث وهو يفرض نفسه باستمرار[١٠].

هناك قضايا ومشكلات أخرى في الوطن العربي : منها

- مشكلة تعليم الفلسطنين.
- مشكلة تعليم اللغات الاجنبية في المرحلة الابتدائية.
- مشكلة تأنيث هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية.
- مشكلة عزوف الذكور في بلاد الخليج للعمل بمهنة التدريس.
- مشكلة الأهداف التربوية وعدم دقتها لتحديد المراد منها.
- مشكلة الكتاب المدرسي وإعدادة ، ومضمونه.
- مشكلة التسرب في المرحلة الابتدائية خاصة وبالتعليم عامة.
- مشكلة غياب المعلم وخاصة كثرة غياب المعلمات .
- مشكلة القبول في الجامعات على أساس المجموع.
- مشكلة الامتحانات وعمليات التقويم .
- مشكلة ربط التعليم بالانتاج وعدم التخطيط السليم له.
- مشكلة تسعير الشهادات . (كل شهادة لها راتب محدد).
- مشكلة المباني المدرسية .
- مشكلة الامكانات والتجهيزات .
- مشكلة الدروس الخصوصية ودوافعها وآثارها .

---

١٠) - المرجع السابق، ص ٢٨٧.

- مشكلة أجهزة الإعلام ودورها التربوي والثقافي.
- مشكلة طرق التدريس وأساليب التعامل مع المتعلمين.

هناك مشكلات لاحصر لها وفي داخل المشكلة والواحدة تتفرع منها مشكلات وقضايا عديدة ، وكلها متضافرة ومتشابكة ، وابعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، والسياسة أسهمت في وجودها ، ومنها الحديث علي ساحة التعليم ومنها ما هو قديم عبر ثقافتنا يرجع لزمن بعيد . وعلينا أن نعي الدرس ونعمل علي ايجاد السبل والطرق الكفيلة بحل مشاكلنا التربوية . وفي النهاية فإن التربية الصحيحة السليمة والمرتكزة على مفاهيم ومبادئ واضحة استمدت معانيها وأسسها من قيم الإسلام هي التي تكفل لنا نهضة تعليمية ورقي حضاري بحيث نصبح دولة منتجة مصدرة للفكر والمعرفة ، ونسهم في ركب الحضارة بوعي وعلم وإيمان.

إن معظم مشكلاتنا الحالية في كل جوانبها ، ترجع إلي نقص أو سوء التربية . فالإصلاح الشامل يبدأ بالتربية الصحيحة والتعليم السليم.

الفصل السادس

التعليم الجامعي وقضاياه

- سمات الجامعات
- أهداف الجامعة
- نظم التعليم الجامعي



الفصل السادس

التعليم الجامعي وقضاياه

كان قيام الجامعات أقصى قمة التعليم في القرون الوسطى وهي تعتبر النموذج التاريخي للجامعات بمفهومها الحديث ، مع أن مصر القديمة ، ومن بعدها العالم اليوناني والروماني عرفت معاهد التعليم العالي فإن العصور الوسطى هي التي اخرجت لنا الجامعة كما نعرفها اليوم ، ويميل مؤرخو التربية إلى إعتبار جامعة "بولونيا" الايطالية التي أنشئت في أواخر القرن الثاني عشر وكانت مركزا هام للدراسات القانونية أنها تستحق أن تلقب بأول جامعة في الغرب من أن بعض المعاهد كان يحمل اسم جامعة بالفعل ، وفي الشرق العربي الإسلامي يعتبر الجامع الأزهر الذي أنشئ في القرن العاشر الميلادي ٩٧٠م أول وأقدم جامعة إسلامية على الرغم من أنه لم يطلق عليه اسم جامعة إلا عندما أعيد تنظيمه عام ١٩٦١.

وقد بدأت فكرة إنشاء الجامعة الأهلية في مصر سنة ١٩٠٨وبدأ فيها دراسة الآداب والعلوم وقد تحولت إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ وأصبحت تعرف باسم الجامعة المصرية ، وهي جامعة القاهرة الآن ، وكانت تضم إلى جانب كليتي الآداب والعلوم كليتين للحقوق ، وأخرى للطب وتوالت في السنوات الأخيرة إنشاء الجامعات في كل البلاد العربية .

وكلمة جامعة University مأخوذة من كلمة Universitas وتعني الاتحاد الذي يضم ويجمع أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة في المدينة من أجل ممارسة السلطة . ثم استخدمت كلمة جامعة لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف الشعوب .

أما كلمة كلية College وتعني "القراءة معا" وقد استخدم الرومان الكلمة في

القرن الثاني عشر لتدل على مجموعات من الحرفيين والتجار . وقد ساعدت الاهتمامات المشتركة لأبناء الكلية الواحدة على تشكيلها على غرار أبناء الحرفة والواحدة ، واستخدم مصطلح كلية بمعنى Colleges في أكسفورد منذ القرن الثالث عشر لتدل على المكان الذي يجد فيه الطلاب المسكن والمأوى والمعيشة والتعليم معا.

أما كلمة Faculty فهي مشتقة من الكلمة اللاتينية Facultas وتعني القوة وقد أطلقت أولا على أساتذة الآداب وكان الأساتذة لا ينتمون إلى جامعة واحدة وإنما كانوا ينتقلون من جامعة لأخرى ، وانضمن الأساتذة معا في اتحاد واحد على غرار الاتحادات الصناعية والتجارية عندما وجدوا أن في هذا الاتحاد قوة لهم عرفت باسم الكلية.[١]

وتطورت الجامعات ونمت تحت ظروف تاريخة ، واعتبارات اجتماعية ، ومتطلبات قومية وغيرها حتي صار التعليم الجامعي منتشرا في كل بلاد العالم وتقف وراء ذلك أسباب دعت إلي تعميمه وانتشاره منها :

- التوسع في التعليم قبل الجامعي .
- زيادة الطلب على التعليم الجامعي .
- التقدم العالمي وتطوره يفرض نوع من التخصص.
- التكنولوجيا الحديث وزيادة فروع العلم دعت لإطالة فترة التعليم وهي تتطلب معاهد بها معامل وتجهيزات وخبراء. والجامعة مؤهلة لذلك.

سمات الجامعة:

والجامعات في العصور القديمة كان لها سمات أربع :

- نقص التمويل وامكانياتها المتواضعة.
- العلمانية ، حيث بدأت بالطابع المدني لتحقيق أهداف دنيوية

---

١) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ص ص ، ٣٤٤-٣٤٥.

- العالمية ، حيث درس بالجامعة طلاب من مختلف دول العالم .

- الحرية الأكاديمية ، وهي حرية التعبير عن الرأي .

وسوف نتحدث عن العنصرين الأخيرين ، حيث أنهما مازالا من صفات جامعات العصر الحديث .

العالمية:

كانت جامعات العصور الوسطى ذات طابع عالمي وذلك جامعات اليوم فإنها تضم أساتذة وطلابا من مختلفة بلاد العالم ، والأزهر الشريف يبرهن على ذلك حيث به من الطلاب من مختلف دول العالم الإسلامي ، وقد عرف الأزهر هذا النظام عندما كان الطلاب الذين يدرسون فيه يقسمون على أروقة كل رواق يضم الطلاب من بلد واحد فكان هناك رواق الشام ، ورواق المغاربة وهكذا . وربما هذا النظام أخذته جامعات العصور الوسطى عن الأزهر كما أخذت عنه "جبة" الشيخ وهو الروب الجامعي والمقعد الذي كان يجلس عليه أصبح كرسي الأستاذية.[٢]

الحرية:

نقصد بها الحرية الأكاديمية فمنذ إنشاء الجامعات وهي تتمتع بهذه الخاصية من الحرية والاستقلال ، وكانت بعيدة عن سلطة رجال الدين ورقابة الدولة على الرغم من أن السلطات الدينية كانت تتابع أعمال هذه الجامعات ، وكانت هي التي تمنحها الامتيازات بل وتعطيها حق الترخيص ، وربما يفسر هذا ما تتمتع به الحرية التي تتمتع بها الجامعات المعاصرة لدرجة أن داخلها يعتبر "حرمة" ومن دخل الحرم الجامعي يصبح مُصونا .

وتعتبر الحرية الأكاديمية سمة مميزة للجامعات على طول تاريخها الطويل وتعني هذه الحرية الأكاديمية ببساطة أن هيئة التدريس في الجامعة تتمتع بحق تدريس ما تعتبره صحيحا ، وأنه ليس هناك قيود على ما يقوله الأستاذ أو يكتبه أو ما ينشره . ويرتكز هذا الحق على نسبية الحقيقة من ناحية ، ومسئولية الدارس في

---

٢) - محمد منير مرسي ، ص ٣٤٧.

معرفة هذه الحقيقة دون أي قيود من ناحية أخرى .

(ولمزيد من تفاصيل هذه القضية التي تشغل الجامعات سوف نتناولها في الفصل التالي بمزيد من التوضيح).

ويمكن من خلال هذا السياق أن نقدم نبذة مختصرة عن جامعة الأزهر ، وأهم أهدافها ، ودورها الديني والتعليمي.

جامعة الأزهر نبذة تاريخية

كان الأزهر حتى أواخر الربع الأول من القرن التاسع عشر يقدم كل المواد الدينية واللغوية وبعضا من المواد الأخرى ، وكان يتميز باجتذابه لصفوة العلماء من مختلف المجالات . وكان ذلك مما جعله وجهة كثير من الطلاب المسلمين من مختلف البلدان . وبعد إنشاء نظام تعليمي على النسق الأوروبي في مصر ، منذ أواخر الربع الأول من القرن التاسع عشر ، استمر الأزهر يؤدي وظيفته التربوية . واستمر كذلك يتلقى أعدادا متزايدة من الطلاب الذين يسعون إليه مندفعين بدوافعهم الدينية ويفدون عليه من مختلف الأقطار الإسلامية .

كان التعليم الحديث وما حققه من مكاسب لطلابه أمرا يتطلع إليه طلاب الأزهر ، مما حدا بالأزهر إلي مسايرة التطور ، فبدأت أهم إجراءات التنظيم بإنشاء أول مجلس إدارة للأزهر عام ١٨٩٥م ، وكان أهم ما توصل إليه هذا المجلس استصدار قانون عام ١٨٩٦م وهو القانون الذي قسم التعليم في الأزهر إلى مرحلتين: أحدهما للحصول على شهادة العالمية بعد دراسة أثنتى عشر سنة على الأقل ، وخمسة عشرة سنة على الأكثر . ووضع هذا القانون شروطا للالتحاق بالأزهر تناولت سن الطالب وغير ذلك من نواحي تنظيمية.

ثم إعيد تنظيم الأزهر وفقا لقانون ١٩٠٨ ، وبصدوره انقسمت الدراسة في الأزهر إلي ثلاث مراحل : أولية وثانوية وعالية . ويستغرق منهج الدراسة بكل مراحلة

أربع سنوات ، وتنتهي كل منها بامتحان عام للحصول على الشهادات الرسمية العامة (الأولية ثم الثانوية ثم العالية). واشتملت اللائحة التنفيذية لهذا القانون على بيان بالمواد والكتب المقررة على كل فرقة ، وكذلك على نظام الانتقال من فرقة إلى أخرى . كان الطلاب يدرسون مواد موحدة ، ويجتاز كل طالب امتحان كل مادة بنجاح كي ينتقل من فرقة إلى التي تليها ، ومن مرحلة إلى مرحلة.

ثم صدر قانون رقم ١٠ لسنة ١٩١١م وبمقتضى هذا القانون صار الأزهر يقبل تلاميذه بالمرحلة الأولى من بين من تقع أعمارهم بين العاشرة والسابعة عشر ، وصارت مدة الدراسة خمس سنوات لكل مرحلة .

استمر طلاب الأزهر يدرسون كتب التراث العربي الإسلامي إلى جانب المواد الحديثة التي ألزموا بدراستها بعد صدور قانون ١٩٠٨م . وكان الهدف من ذلك أن يبق الأزهر مؤديا لوظائفه الأساسية المحافظة على طابعه الذي عرف به . ولكن هذه المواد الحديثة لم تكن تحظى بشعبية واسعة بين طلاب الأزهر والمسئولين عنه . وإذا كان من السهل أن اتجه قانون عام ١٩٢٣م إلى إلغاء بعض المواد الحديثة من برامج الدراسة ليبدأ الطالب تعليمه في الأزهر بدراسة الكتب التراثية ، وينتهي تعليمه في مرحلة التخصص وفقا لهذا القانون .

وعندما حاولت لجنة إصلاح الأزهر عام ١٩٢٥. مخالفة تقاليد الدراسة في الأزهر ، بأن اتجهت إلى تزكية دراسة بعض الكتب الحديثة في مادة النحو وغيرها من المواد العربية ، ودراسة جميع مناهج المدارس المدنية لتصبير المعاهد الأزهرية مرحلة ثقافة عامة، فقد لقيت هذه الخطوة معارضة شديدة من بعض علماء الأزهر ، لقد كانت في نظرهم مجرد تقليد للمدارس التابعة لوزارة المعارف ، كما رأوا أنها لا تؤدي إلى إصلاح الأزهر على النحو الذي يبقى به محافظا على تقاليده العريقة ، وناشرا للثقافة الدينية وحاميا للهوية القومية.

ثم صدر قانون ١٩٣٦م حيث صارت الازدواجية أو الثنائية في النظام التعليمي واضحة إلى حد كبير لقد كان نتيجة هذه الازدواجية أن انقسم المتعلمين

في مصر طائفتين متباينتين في الروح والأسلوب ، فنظام التعليم الحديث كان متأثرا بالغرض الذي قصد منه في الأصل وهو "الإعداد لوظائف الدولة" وإذا كان هذا التعليم الحديث قد اسهم في سد احتياجات الأمة المادية ، فإنه كان في نفس الوقت بعيدا عن سد حاجاتها الروحية ، لأن هذا التعليم كان ذا صبغة أجنبية أما التعليم في الأزهر فقد كانت تتجاذبه طوال القرن التاسع عشر عوامل بعضها يتجه به نحو التطور وبعضها يتجه به في اتجاه يحافظ به على مألوفه . ثم بدأت يد الإصلاح تمتد إليه في أوائل القرن الحالي ، حتي وصلت إلي نظام سنة ١٩٣٦م ، وهو بناء أقيم على نمط المدارس المدنية من حيث الشكل والمضمون .

ونتيجة للجدل الذي ثار حول التعليم في الأزهر ، ونتيجة أيضا لانعكاسات السياسة التعليمية في مصر بعد توحيد التعليم في مدارس المرحلة الأولى في الخمسينيات ، صدر القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م لإعادة تنظيم الأزهر . ولكن تطبيق هذا القانون كان دعما للثنائية في النظام التعليمي .

ومتابعة لآثار تطبيق التطوير الأخير في مجال التعليم الابتدائي الأزهري نرى أن هذا التعليم يقوم بمهام ، منها أن صارت مهمة تزويد أطفال ما بين سن السادسة والثانية عشرة باستظهار القرآن الكريم كله ، إلي جانب تحقيق مبادئ وأهداف التعليم الابتدائي الذي تشرف عليه وزارة التربية.

من هذا العرض نرى أن خطوات التطوير في الأزهر تمت على خطوات لتساير المتغيرات ، وفي نفس الوقت لم يفقد الأزهر هويته ودوره الرائد في حمل رسالة التعليم الديني ، والثقافة العربية الأصيلة ، ونشر وتأكيد الهوية العربية الإسلامية.

رسالة الأزهر من أهدافه:

لقد نظم القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١م الأزهر ووضع تقسيم واضح لهيئاته الخمس وهي: المجلس الأعلى للأزهر ، ومجمع البحوث الإسلامية ، وإدارة الثقافة والبعوث الإسلامية ، والمعاهد الأزهرية ، جامعة الأزهر.

كذلك نص القانون رقم ٤٩ الصادر في عام ١٩٣٠ في عهد الظواهري والذي ينص في مادته التي تقع في ستة أبواب بقصد إصلاح الحركة التعليمية للأزهر وفي مادته الأولى على أن الغرض من الجامع الأزهر هو :

- القيام على حفظ الشريعة الإسلامية - أصولها وفروعها - وعلى تعليم اللغة العربية ونشرها ، على وجه يفيد الأمة ويرشدها إلى طريق السعادة.

- تخريج علماء يوكل إليهم أمر تعليم هذه العلوم في المعاهد الدينية ومدارس الحكومة وغيرها ، وتولي الوظائف الشرعية في الدولة.

وبمقتضى هذا القانون تم إنشاء ثلاث كليات لأول مرة في تاريخ الأزهر ، وهي كلية أصول الدين وكلية الشريعة وكلية اللغة العربية ، كما أجاز إنشاء كليات أخرى .

ومن ثم نجد أن الأزهر منذ بدايته حتى الآن وله طابعه المميز ورسالته الواضحة في تأصيل القيم ، ونشر التعليم الإسلامي ، والمحافظة على اللغة العربية.

وقد توسع الأزهر الآن في إنشاء كليات حديثة بمقتضى قانون ١٩٦١، وأصبحت رسالته ، تخريج المهندس ، والمعلم ، والطبيب

ثالثا : موقف الأزهر من الفكر المتطرف:

الفكر حركة عقلية نقدية ، قلما تركن إلى الموروث لتسلم به تسليما دون بحث أو مناقشة وهو يتجه إلي واقع المجتمع ليكشف عما فيه من صور الخلل وآيات ضعف ليعمل فيها معاول التحليل والتعرية كي يستطيع أن يتجاوز ذلك لوضع تصورات المستقبل وآمال الغد ، ونستقرئ موقف الأزهر من حرية الفكر ، ذلك أن

هذه الحرية لا تتجزأ بحيث يمكن أن تباح في جانب وتفرض عليها القيود في جانب آخر .

ولا بد هنا أن نفرق بين اتاحة الفرصة للمفكر كي يدلي برأيه في قضية ما ، وبين الموقف من هذا الرأي نفسه ، فقد لا نجد مانعا ، بل نجد ضرورة أن تتاح لمفكر فرصة نشر رأيا ينكر فيه التعددية الحزبية ، لكن هذا لا يلزمنا بالتالي أن ننكر نحن أيضا هذه التعددية ، ويكون المطلوب هو أن نطرح الرأي الآخر لنقرع الحجة بالحجة لنرى أيها أقرب إلى الصواب.

ومن هذه الزاوية نناقش موقف الأزهر.. والقضية التي نبدأ بها هي "الإسلام وأصول الحكم" فنحن لا نناقش محتوى أفكار عبد الرازق لنحكم بما إذا كان خطأ أو صوابا ، وإنما مرادنا أن نفتش عن مدى صحة الموقف العلمي للأزهر من هذه القضية.

وأول ما يوجهنا هنا هو تلك "العريضة" التي قدمها عدد من علماء الأزهر تصدرتها عبارات متعددة عن دور الأزهر في حراسة الدين وأن دين مصر هو الدين الإسلامي ، وأن مهمة الأزهر أن يحارب الإلحاد والزندقة . وتبرز العريضة فكرة أن التشكيك في الدين وتسريب الريب فيه إلى المسلمين لم تقف عند حد أولئك الذين لم يدرسوه فحسب ، بل امتد أيضا إلى بعض علمائه فنرغب إلى مقامكم السامي ورياستكم العظمى على تلك المصلحة الكبرى ، مصلحة الدين التي تتمتع بكل الصفات المرعية في مصالح الدولة من قوانين عالية وإدارات سنية ، ومقام لدى ولي الأمر لا يدانيه مقام ، وكرامة في الأمة دونها كل كرامة .. نرغب إليكم وأنتم بهذه الصفة العالية أن تتخذوا للدفاع عن الدين وتأييده بالحجة والبرهان جميع وسائل النفوذ المشروعة التي تخولها لكم القوانين حتى تظفروا به على كل خصم".[٢]

٢) – سعيد إسماعيل علي ، دور الأزهر في السياسة المصرية ، كتاب الهلال ، عدد (٤٣١) ، القاهرة: دار الهلال ، نوفمبر ١٩٨٦، ص ص ٣١١ -٣١٢.

وإن المرء ليتساءل : إذ كان رافعوا الشكوى جملة من علماء الأزهر ، فلماذا لا يواجهون الموقف بما يطلبونه من شيخ الأزهر من مناقشة وتفنيد ، ومقارعة الحجة بالحجة ؟ لكن المرء أيضا ليسر لهذه اللفتة الهامة لأصحاب التوقيع من مطالبتهم بضرورة أن ينزل الأزهر إلى معترك الحياة العاملة ، ومشاركة الناس في مصالح الحياة الدنيا ، إعلانا بأن الدين لا ينافي الدنيا ، بل إنما جاء لصلاحها ، والعمل على رفع الشر والظلم منها وبث العدل والأمن فيها ، وأن يدرس رجال الدين كل ما يطرأ عند الناس من شبه في الدين ليكشفوا عنها اللثام ويعود الخلاف في الأمة وفاقا . وبالإضافة إلى ذلك أنهم يرون أنه من خلال الأزهر وبفاعة ستكون الاجابة الكافية والدفاع الحقيقي والصادق عن الدين ، وأنه قلعة للتصدي لمن يهاجم الإسلام أو يريد النيل منه.

فالحق أن هذا هو المطلب ، ذلك أن جزءا كبيرا من النجاح الذي تصادفه النقود التي تظهر في مواجهة الفكر الديني ، إنما يرجع إلى عزلة كثير من أصحابه عن معترك التغير الاجتماعي ودورانهم في نفس دائرة قدامى الفقهاء ، مع أن ما كتبه هؤلاء ودرسوه كان استجابة لمعطيات اجتماعية واقعية فكان الأولى بالمقلدين تقليدهم في المنهج بحيث يتجهوا هم أيضا إلى معطيات الحياة الاجتماعية لدراسة مشكلاتها لبيان موقف الدين من كل منها.

وعلى الرغم من الخصومة السياسية بين حزبي الوفد والأحرار، فقد اضطر بعض كتاب الوفد إلى الوقوف بجوار علي عبد الرازق لا دفاعا عن محتوى كتابه بقدر ما كان ذلك دفاعا عن مبدأ حرية الفكر ، فكتب "عزيز ميرهم" في جريدة "كوكب الشرق" ينعي على رئيس تحريرها أحمد حافظ عوض نقده للشيخ مؤكدا أن السياسة لا تبرر انتقاد القول البرئ . فرد عوض مبينا أن علماء الأزهر هم المختصون بمناقشة الكتاب دون علماء القانون والاجتماع وأن الحرية حدا إن جاوزته كانت شرا على نفسها ، وعاد "ميرهم" إلى القول ، مبينا خطورة أن تعقد هيئة كبار العلماء محاكمة للشيخ ، فهذا عدوان على الحريات وهو نظام لم يرزأ به الإسلام .

وقد ساعد هذا الحوار على إبراز القضية على أنها قضية "حريات" بدرجة ما ، فما أصدرت هيئة كبار العلماء حكمها ضد المؤلف ، اجتمع عدد من كبار رجال الصحافة والفكر واعدوا عريضة للملك تهيب به ألا يستباح الدستور في أقدس ما كفل وصان وهي حرية الفكر". ونددت بمحاكمة هيئة تصطبغ بالصبغة الدينية لعالم بسبب فكره ، وكان ممن وقع العريضة ، أحمد حافظ ، وعباس محمود العقاد ، ومحمد صبري أبو علم ، منصور فهمي ، ومحمود عزمي ، وصالح جودت .

ولكن الأزهر في هذه القضية قد أصدر حكمه بتجريد على عبد الرازق مؤلف الكتاب من منصبه ولم يعد ضمن قائمة العلماء من المشايخ.

والمثال الآخر لموقف الأزهر من الممارسة الفكرية لحرية الرأي والفكر ، وهو موقفه من الكتاب الذي أصدره طه حسين سنة ١٩٢٦م باسم " في الشعر الجاهلي" ، فقد تقدم في ٣٠ مايو سنة ١٩٢٦م الشيخ حسنين الطالب بالقسم العالي ببلاغ للنائب العمومي يتهم فيه طه حسين "الأستاذ بالجامعة المصرية" بأنه ألف كتابا ونشره على الجمهور ، وفي هذا الكتاب طعن صريح في القرآن حيث نسب الخرافة والكذب لهذا الكتاب السماوي الكريم .. إلى آخر ما ذكره في بلاغه.

وكان من الممكن أن يحفظ هذا البلاغ ولا يلقي أهتماما مذكورا لولا أن فضيلة شيخ الأزهر أرسل لسعادة النائب العمومي خطابا يبلغه بأن لديه تقريرا رفعه علماء الجامع الأزهر عن كتاب ألفه طه حسين اسمه "في الشعر الجاهلي" طعن فيه النبي عليه السلام ، واهاج بذلك ثائرة المتدينين وأتى بما يخل بالنظم العامة ويدعو الناس للفوضى ، وطلب اتخاذ الوسائل القانونية الفعالة ضد هذا الطعن على دين الدولة الرسمي وتقديمه للمحاكمة ، وقد ارفق بهذا البلاغ صورة من تقرير أصحاب الفضيلة العلماء الذين أشار إليهم في كتابه.

وفي سبتمبر من نفس العام ، ألقى الشيخ مصطفى القاياتي كلمة مطولة في مجلس النواب الذي كان عضوا فيه، نقل فيها بعض نصوص الكتاب وبين للنواب

كيف أن طه حسين يذهب في كتابه إلى أن حادثة إبراهيم وإسماعيل التي نطق بها القرآن الكريم حادثة لا يعول عليها التايخ ، ولا يمكن التسليم بها وإنما هي حادثة روجها المسلمون لسبب مخصوص هو سبب سياسي أكثر منه ديني ، وغير ذلك مما جاء في الكتاب المذكور.

وقد تصدى لذلك رجال الأزهر وطلابه حيث قامت مظاهرة ضخمة توجهوا إلي بيت الأمة وخطب أحدهم موجها القول إلى سعد زغول "نعلن إليك يامولانا ، أننا كما اتخذك المصريون سلاحا يحاربون به المغتصبين ، فسنتخذك سلاحا نحارب به الملحدين" [٤].

من ثم نرى كيف أن للأزهر دورا لا يمكن إنكاره في دعم الدين الإسلامي وتأصيل القيم والمحافظة على اللغة العربية ، وقف بالمرصاد لكل تيار جاحد أو فكر جامح ، أو دعوة شاردة تريد أن تنال من هويتنا العربية أو عقيدتنا الإسلامية. فقد تصدى لمثل هذه الأفكار وكان بالمرصاد أمام دعاوي التشكيك والإلحاد.

العوامل التي ساعدت على تميز دور الأزهر :

هناك عوامل وجوانب نستطيع أن نستخلصها لنبرهن على استمرار الأزهر والقيام برسالته خير قيام نعرضها على النحو التالي :

١ – استقلاله المالي ، واعتماده علي اوقافه ، ومن ثم كان مستقلا عن يد الحكومة في ذلك الوقت .

٢ – اعتمد الأزهر في مسيرته على الدعم الشعبي وتأييد القاعدة العريضة له ، وكان ذلك نابعا من الميل الفطري لدي غالبية الشعب للتعليم الديني وما يناله من مكانه في قلوب الشعب.

٣ – الرسالة يؤديها في مجال الدين واللغة أعطته مركزا مرموقا.

---

٤) – سعيد إسماعيل علي ، دور الأزهر في السياسة المصرية ، مرجع سابق ، ص ٣١٧.

٤ – هدف الأزهر لم يكن تخريج موظفين للعمل في أجهزة الحكومة مثل النظام العام الذي وضعه محمد علي.

٥ – رسالة الأزهر لم تكن قاصرة على حدود محلية ، بل تعدتها إلى مجال عربي وعالمي في المحيط الإسلامي.

٦ – لم يغفل الأزهر في مسيرته تعليم الجنسين ، فقد نهضت الفتاة تعليميا ، وأصبح الآن هناك جامعة للبنات بالأزهر تكاد تكون بها كليات مماثلة لكليات البنين.

٧ – استمرار عطاء الأزهر من بدايته كجامع إلى صورته كجامعة لمدة تزيد عن ألف عام ، فقد أثر في نشر الثقافة الإسلامية وتكوين رعيل من العلماء الأفذاذ الذين اسهموا في الإصلاحات الاجتماعية ، والسياسية في أوطانهم ، ونجد كثير من رواد حركة الإصلاح تخرجوا في الأزهر ، أو كان لهم علاقة به بشكل مباشر أو غير مباشر.

٨ – إن إسهامات الأزهر في مجالات متعددة تجعله منارة للعلم في مختلف ميادين المعرفة. فإن مجمع البحوث الإسلامية له دور هام في نشر البحوث وتأصيل مفاهيم الإسلام ومتابعة قضايا العصر والنظر فيها برؤية إسلامية موضوعية بعيدة عن المجاملات والضغوط الفوقية. ونرى موقفه الأخير من قضايا شهادات الإستثمار ، وفوائد البنوك غير الإسلامية.

٩– إن دور الأزهر يتجلى في تعليم أبناء الأمم الإسلامية ، فيقدم لهم المنح والبعثات علي نفقته ويفتح لهم المعاهد لستوعب أجيالا من الشباب الواعد الذي سوف يحمل شعلة العلم وشعاع الإسلام لينير به دروب الحياة في بلاده.

١٠ – إن للأزهر دورا رائدا في إرسال الدعاة إلي مختلف أرجاء العالم الإسلامي للتوعية بالدين وهداية المتعدين عن الإسلام وتصحيح مفاهيمه الخاطئه لدى البعض.

١١ – كما أن الأزهر يتحمل مسئولياته تجاه قضايا العالم الإسلامي وله ثقله في

تأييد المبادئ السامية ، والدفاع عن حقوق المسلمين ، والمساهمة في رفع مستواهم والتخفيف عن كاهلهم.

١٢- إن ما تقوم به الآن الجامعة الأزهرية من إعداد لطلابها في مختلف الكليات ليصبحوا طلائع متميزة في مختلف ميادين العلوم العصرية والمبنية على خلفية إسلامية راسخة ، واعية دون إفراط أو تفريط .

١٣ - إن رسالة الأزهر منذ نشأته الأولى وهو يبث تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ، ويؤكد على وعاء الدين ألا وهو اللغة العربية ، فهي أساس لغة القرآن ولسان العرب ، وهويتهم.

١٤ - ومن ثم كان للأزهر أدوارا لا يمكن حصرها في دراسة سريعة تتناول كل أبعاد مجال الأزهر في حفظ القيم ، وتأصيل الهوية العربية والإسلامية.

خامسا :-من أجل أداء أفضل في التعليم الأزهري:

في ضوء المتغيرات التي تمر بها البلاد والمناخ العلمي المتقدم والمتسارع ينبغي علينا إعادة النظر في قانون الأزهر وخاصة بعد مرور أكثر من ٣٠ عاما علي إصداره ، حيث أن التغيير والتطور يفرض وضع بعض اللوائح المنظمة والقوانين المرنة التي تخدم صالح العمليات التعلمية والصالح العام.

نقول قد آن الأوان لإنشاء مركز للبحوث العلمية يضم مختلف التخصصات في جامعة الأزهر وإجراء التجارب وعمل البحوث الميدانية في مختلف فروع المعرفة الإنسانية ، مبنية على الأسس العلمية في البحث ، وتأصيل التراث الإنساني في ضوء مبادئ الإسلام.

ضرورة فتح قنوات التحويل والاتصال بين التعليم العام والتعليم الأزهري ، وتسهيل مهمة الراغبين من طلاب العلم في دراسات دينية بمعاهد التعليم المختلفة

بالأزهر.

من الأهمية وضع أسس للمساواة بين الكليات القديمة والكليات المستحدثة في نظم الإعارات ، وكذلك في تغيير قواعدها بما يلائم المصلحة القومية.

. عدم التقتير في الانفاق على البحوث العلمية ، أو العملية التعليمية في جامعة الأزهر ، أو التزرع بالعوائق المادية التي تحول الأزهر إلي مؤسسة عقيمة ، لا تثري طلابها في لقاءات الفكر المستمر والسمينارات العلمية التي يحضرها أساتذة من كليات غير جامعة الأزهر.

استقلال الأزهر في نفقاته المالية واعتماده على موارده الخاصة وعمل اسلوب اقتصادي لاستغلال اوقافه. كما أن الاستقلال أيضا يتمثل في عدم تدخل الحكومة في تعيين شيخ الأزهر أو مدير جامعة الأزهر ، بحيث يتم تعيين القيادات العلمية والدينية بالأزهر بالطرق الديمقراطية ، ومبدأ الشورى الإسلامي.

يجب أن يعاد النظر في السلم التعليمي الأزهري ، والمناهج ومحتوياتها من أجل حسن أخراجها ، وأساليب تدريسها . وكما يجب الاهتمام بالمعلم الأزهري وأساليب إعداده ، ورفع مستواه المادي لجذب أفضل العناصر من طلاب العلم ليصبحوا رواد المستقبل.

لماذا لا تكون جامعة الأزهر رائدة في منح أساتذتها الحصانة العلمية أسوة برجال القضاء ورجال مجلس الشعب.؟

لماذا لا تعين لجنة من المتخصصين لإعادة كتابة تاريخ الأزهر ودوره الديني ، والعلمي ، والتربوي ، والثقافي ، والسياسي ، بطريقة علمية موثقة في موسوعة للإستفادة بها في مختلف المجالات العلمية.؟

لماذا لا توحد نظم التقويم في الشهادات الأزهرية ، والعامة في الدولة ؟ ونحن نحبذ قيام نظام تعليمي موحد في قاعدة السلم التعليمي ، كتعليم عام مصبوغ بدراسات دينية وعملية ، ثم يكون هناك نوع من التشعيب بعد المرحلة الإعدادية ، بين التعليم الديني والتعليم العام ، والتعليم الفني.

لماذا لا يفكر الأزهر حاليا في عمل مدارس فنية تتبعه ويسهم بذلك في مسيرة التعليم في مصر.؟ فيجب على الأزهر أن يكون رائدا للتغيير ، ولا يعني ذلك أن تذوب رسالته ، أو يفقد هويته وهدفه السامي ، ولكن ينبغي أن يكون رائدا في فكره ، وليس تابعة حيث يتغير تبعا لما تقتضيه تغيرات تتم في نظام التعليم العام مثلا أو وفق آراء وأهواء جماعات الضغط ، وأصحاب المصالح الخاصة والنظرة الضيقة.

نرى أن أمر المعاهد الابتدائية الأزهرية وحاجتها إلى الإصلاح بقدر ما هو أمر الحاجة إلى مراجعة النظام التعليمي في الأزهر فيما قبل المرحلة الجامعية .

ونرى أن التعليم الابتدائي في مصر ينبغي أن يكون موحدا يدخله جميع الأطفال ليعيشوا فيه تحت ظروف موحدة ، ولا يتعارض مع مبدأ التوحيد ما يراه المسئولون في الأزهر من ضرورة حفظ القرآن الكريم كله ، إذ المطلوب في هذه الحالة حفظ أجزاء ميسورة منه ، وقدر يتناسب مع استعدادات التلاميذ وقدراتهم، مع التدرج في حفظه.

هناك مبادئ أساسية في المجال التربوي ينبغي الالتزام بها ، ومن بين هذه المبادئ مبدأ تكافؤ الفرص التربوية الذي يقضي وضع التلاميذ تحت ظروف موحدة حتى بلوغ سن تظهر عندها قدراتهم واستعداداتهم وتتضح الفروق الفردية تماما بينهم ، وهذا يقتضي أن تكون هناك قاعدة موحدة للنظام التعليمي حتى حوالي سن الخامسة عشرة . وهذه القاعدة تتمثل في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ينبغي أن تكون تحت إشراف جهة واحدة.

عند البدء في إصلاح تعليمي ينبغي أن يكون بين أيدي القائمين بالإصلاح دراسة تقويمية للنظام القائم، وأن يتم بحث الوسائل لتحقيق الأهداف عن طريق التجريب والتوسع التدريجي في التجارب قبل تعميم النظام.

تقدير محتوى المنهج المدرسي وما يستطيع التلاميذ استيعابه أمر ينبغي أن يخضع بدوره للتجربة ، وأن تكون نتائج التجريب هي المرجع في كل ما يتقرر بصدد

ذلك .

ويجمع المربون على أن النشء أحوج ما يكون إلى تدعيم أساليب التربية الدينية في مدارس المرحلة الأولى ، ويجب أن يترتب على توحيد التعليم الابتدائي في مصر تزويد الأطفال بقدر من الثقافة الإسلامية يكفي لسد هذه الحاجة من جهة ويساعد على مواصلة الدراسة الدينية المتخصصة في الأزهر من جهة أخرى.**أهداف التعليم الجامعي:**

كل جامعة تبذل قصارى جهدها من أجل صياغة أهداف بشكل يعبر عن طموحاتها ، وواقعها التي تعمل فيه ، وتكثر عدد الأهداف التي تسعى إليها كل جامعة ، ولكن كل الجامعات تشترك في حد أدنى من أهم أهدافها لا تخرج عن أربع غايات هي:

١ – إعداد وتأهيل الكوادر الفنية للعمل بمختلف الميادين.

٢ – إعداد هيئة التدريس للعمل بالجامعة .

٣ – إجراء البحوث العلمية وتدريب العاملين بها وغيرهم.

٤ – النهوض بالمجتمع وتنميته ، كمركز لخدمة المجتمع.

النظم الجامعية:

توجد عدة أشكال من النظم الدراسية من أهمها نظام العام الدراسي ، ونظام الفصول الدراسية ، ونظام المراحل الدراسية ، ونظام الساعات التحصيلية المكتسبة . وسنحاول أن نعرض في إيجاز هذه النظم الجامعية:

أولا: نظام العام الدرسي:

هو من أقدم هذه النظم وما زال شائعا في الجامعات القديمة والحديثة على السواء والدراسة حسب هذا النظام تقوم على دراسة مقررات إجبارية ، موحدة لكل فرقة دراسية طول العام ثم يمتحن الطالب في نهاية العام في هذه المقررات.

وهذا النظام سهل [illegible] في إعداد الجدول الدراسي اللازم له كما أنه

سهل واقتصادي أيضا في إدارته ويصلح لجامعات الأعداد الكبيرة ، ولكن مثل هذا النظام غير مرن ولا يواجه الفروق بين الطلاب سواء من حيث قدراتهم أو ظروفهم كما أنه لا يسمح بسرعة تطوير المقررات الدراسية . يضاف إلى ذلك أنه قد يسبب الملل لدى كل من الأستاذ والطالب لطول مدة الدراسة وامتدادها طول العام دون تغيير . وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتقويم فهو يترك تقويم الطالب حتى نهاية العام ليمتحن في كل المواد ، التي درسها ، مرة واحدة وقد يكون في هذا إرهاق على الطلاب ، على الرغم من بعض التسهيلات التي قد تقوم الجامعات هذه الجامعات مثل النجاح بالتعويض أو النقل بمادة أو مادتين.

ثانيا: نظام الفصل الدراسي:

يختلف نظام الفصل الدراسي عن نظام العام الدراسي في أن الدراسة تنقسم إلى قسمين خلال العام كل قسم منها يمتد على الفصل دراسي مدته حوالي أربعة أشهر . وأهم ميزة لهذا النظام أنه يخفف من الملل الذي يتسبب عن طول الدراسة في النظام السابق ، كما أنه يركز الدراسة في فترة أقل لكنه نظام غير مرن أيضا ولا يسمح بسرعة التطوير ويتجاهل الفروق الفردية للطلاب ، لأنه يقوم على مقررات ثابتة يفرض على كل طالب دراستها ، ويمثل هذا النظام ما يحدث في كليات الزراعة.

ثالثا: نظام المراحل الدراسية:

هو نظام قديم يرجع في أساسه إلى نظام الحلقات في التربية الإسلامية وإجازة الأستاذ لطلابه عندما ينتهون من دراسة علم معين كالفقه مثلا أو التوحيد أو غيرهما . ويتبع هذا النظام في الجامعات المعاصرة ، وتقسم الدراسة الجامعية على أساسه إلى مرحلتين أو أربع مراحل ، يدرس الطالب العلوم الخاصة بكل مرحلة ثم يتقدم للامتحان في نهاية المرحلة ويتم تقويم الطالب على أساس دراساته وأنشطته التي قام بها في أثناء المرحلة . وهذا النظام متبع إلى حد ما في كليات الطب وفي بعض الجامعات العربية وغيرها وهو يصلح لهذا النوع من الدراسات الهندسية أيضا

وما شابهها من الميادين التكنولوجية.

وهذا النظام يحتاج إلى توجيه سليم للطلاب حتى لايشعروا بالضياع نظرا لطول مدة الدراسة.

رابعا : نظام الساعات المكتسبة:

يعتبر نظام الساعات المكتسبة من النظم الجامعية المتطورة وهو شائع في الجامعات الامريكية، وبعض الجامعات العربية الحديثة. ويستمد تسميته من جموع الساعات التي يكتسبها الطالب أو يجمعها والتي تشير بدورها إلى عدد المقررات التي درسها خلال الفصول الدراسية.

ويقصد بمفهوم الساعات المكتسبة: الدراسة النظرية التي يدرسها الطالب لمدة ١٦ أسبوعا بواقع ساعة كل أسبوع. وتحتسب هذه الساعة المكتسبة للطالب بعد نجاحه في المقرر الدراسي. وكل مقرر دراسي يتم الطالب دراسته بنجاح يكسبه عددا من الساعات يضاف لرصيده. ويتراوح ساعات المقرر الدراسي الواحد بين ساعتين مكتسبتين، أو ثلاث غالبا.

ويقوم هذا النظام على أساس الفصول الدراسية وليس على أساس السنه الدراسية الكاملة. والنظام الذي تأخذ به دولة قطر هو تقسيم السنة الميلادية إلى ثلاثة فصول: الخريف (من سبتمبر إلى يناير)، والربيع (من فبراير إلى يونية) وفصل الصيف (من يونية إلى أغسطس). ومدة الدراسة في فصلي الربيع والخريف ١٦ أسبوعا، وفي الصيف نحو عشرة أسابيع والدراسة فيه مكثفة.

وللحصول على درجة البكالوريوس من الجامعة ، التي تتبع هذا النظام، ينبغي أن يصل عدد الساعات المكتسبة التي ينجح فيها الطالب مابين ١٢٠-١٤٠ساعة حسب الخطة الدراسية المقررة. كما ينبغي أن يحصل الطالب على درجة النجاح المقررة على الأقل في القيمة الإجمالية للمعدل التراكمي للمقررات التي وردت في الخطة.

والخطة الدراسية تشمل متطلبات الجامعة، وهي مقررات يدرسها جميع طلبة

الجامعة. ومتطلبات الكلية، يدرسها جميع طلبة الكلية الواحدة. ومتطلبات القسم، تشتمل على مقررات في التخصص الرئيسي والفرعي، ومقررات مساعدة لهما. ومن بين تلك المقررات هناك ما هو إجباري، وآخر اختياري. وهناك حد أعلى وأدنى لعدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي الواحد، يتراوح بين ٢٠ إلى ١٢ ساعة مكتسبة. وفق معدلات الطلاب وتحصيلهم.

ويقوم التخصص في نظام الساعات المكتسبة على أساس استعداد الطالب وقدراته العقلية. فمن خلال المرونة التي يتسم بها هذا النظام تهيئ للطالب فترة كاملة قد تكون فصلين دراسيين أو أكثر يدرس خلالها دراسات متنوعة تساعده على تكوين خلفية تمكنه من اختيار التخصص الذي يناسبه. وهناك دائما فرصة توجيه الطالب إلى تخصص أخر إذا اتضح أن التخصص الذي اختاره لا يناسبه. ويكون هذا بتوجيه من أستاذ مرشد حتى يتسنى مساعدة الطالب على اتخاذ قرار رشيد وفق رغباته وميوله. وقد يتم تخصص الطالب منذ أول التحاقه بالجامعة في الأقسام ذات الطبيعة الخاصة كأقسام اللغات.

يتم تقويم الطالب في ظل النظام المتبع في الساعات المكتسبة على أساس مستمد من الفلسفة الرئيسة التقييم باعتباره عملية مستمرة تستهدف توجيه الطالب على أساس قدراته والتعرف على جوانب القوة فيه لتنميتها، وجوانب الضعف لمساعدته للتغلب عليها. فيتم تقويم الطالب على أساس مختلف الأنشطة التي قام بها خلال الفصل الدراسي. وعادة لا يكون تقويم الطالب في المقرر الدراسي على أساس الدرجات الرقمية التي تترجم فيما بعد إلى تقديرات كما يتبع أحيانا، وإنما يقوّم الطالب على أساس تقديري لا رقمي. (أ: ممتاز. ب: جيد جدا. ج: جيد. د: مقبول. ر: راسب. غ م: غير مكتمل). ولا شك أن هذا التقدير يكون أقرب إلى الموضوعية من الدرجات الرقمية، فنحن نعلم ما يثار عادة من اعتراضات على هذه الدرجات الرقمية في بعدها الكبير عن الدقة والموضوعية.

وتتم اختبارات عادة بصورة طبيعية بعيدة عن جو الرهبة التي تصاحب بها

عادة في الامتحانات الجامعية التقليدية، وفي ظل هذا النظام لا توجد كنترولات للامتحانات ولا أرقام سرية للأوراق على المستوى الجامعي، وتضع الكلية جدولا دراسيا للإسبوعين الأخيرين تتم خلالهما امتحان نهاية الفصل الدراسي. ولا يسمح بزيادة الامتحان عن الزمن المحدد، ويقوم أساتذة المادة بتصحيح إجابات الطلاب، كما يقوم بإعادة أوراق الإجابة إليهم بعد تصحيحها، ومناقشتهم فيها وذلك في مدة قد لا تتجاوز يومين أو ثلاثة، وبهذا تتحقق الفائدة المرجوة من وراء الامتحان كحافز للطلاب على التقدم ومساعدة له على التغلب على مشكلاته، إلى جانب جو الثقة والتفاهم، والحرية الذي يوفره هذا النظام للأساتذة والطلاب".

ومن ثم يتضح أن هناك مزايا لنظام الساعات المكتسبة نلخصها فيما يلي:

١- حدد مقدار ما ينبغي إنجازه من المنهج، ونشاطاته، ثم لم يقيد الطالب بشروط محددة يقطع به ذلك المقرر وبذلك ضمن لكل طالب حرية التقدم في الدراسة وفقا لقدراته، وميوله واستعداداته.

٢ - أنه برأ الطالب الضعيف من عار الرسوب كما هو معروف في النظم التقليدية.

٣ - ألغى عنصر العقوبة غير المبررة في تقدير نتائج التعلم، تلك العقوبة الملازمة للمنهج التقليدي، في النظم التقليدية يعتبر الطالب راسبا في صفه إذا أخفق آخر العام الدراسي في النجاح ببعض مواد المنهج السنوي، ونجح في أغلب مواد هذا المنهج، وبهذا نعاقبه على التخلف في هذا "البعض" حتى لو كان مادة واحدة بالغاء نجاحه في الجزء الأكبر من المقررات، أما نظام الساعات المكتسبة، فإنه يعترف للطالب بما نجح فيه من المقررات ويطالبه بالإعادة في ما تخلف فيه من المقررات فقط، وهذا أكثر عدلا.

٤ - بحكم تنويع الاختيارات وتعدد المجموعات والمقررات، فقد مالت المجموعات الدراسية لأن تكون أصغر حجما، ونجم عن صغر حجمها علاقة أمتن بين

---

٥) - محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص ٢٦٦-٢٧٦.

الطالب والأستاذ، ودرجة أكبر من العمق والشمول في عمل كل منهما في الأحوال التي يطبق فيها النظام تطبيقا جادا. وتزداد درجة التفاعل والحرية، والمناقشة.

٥ – أن نظام الساعات المكتسبة لا يمكن أن يؤخذ كقضية مجزءة ومعزولة عن فلسفة كاملة في التعليم الجامعي، وأنه أذا ما عُومل على هذا الأساس –أساس التجزئة والعزلة– فإنه يكون قد أفرغ من محتواه التربوي. فنظام الساعات المكتسبة هو جزء من إيمان أكاديمي بتربية الشباب على ممارسة الحرية، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مستقبلهم وقد تُشكّله، فهو أذن في الأصل نظام في التربية قائم على الاستقلال وتقرير المصير والتدريب على الاختيار الجيد. وما لم تشع هذه الروح في كل الجو الجامعي، فإن تطبيق هذا النظام تطبيقا آليا سينخفض به في أخر الشوط إلى إجراءات روتينية جامدة، ومن هنا تأتي أهمية فهم هذا النظام في إطاره التاريخي والفلسفي العام والوعي بعوامل تطوره.

<u>نظم جامعية أخرى:</u>

كان من أهم التطورات التي شهدها التعليم الجامعي في محاولة مواجهة ضغط الأعداد المتزايدة عليه باستمرار ظهور الحاجة إلى أساليب جديدة تختلف عن الأساليب التقليدية التي سار عليها هذا التعليم من أهمها :

١ – نظام الانتساب :

هو نظام شائع في جامعات الأعداد الكبيرة في البلاد العربية كما أنه معروف في بعض الجامعات الأخرى منها الجامعات الأمريكية تحت اسم Non Compus Colleges ففي هذه الكليات يدرس الطالب من أجل الإرشاد والتوجيه . وهذا الأسلوب في البلاد العربية استدعته سياسة الباب المفتوح في التعليم الجامعي ، كما فرضته الضغوط الشعبية والطلب الاجتماعي على التعليم ، وهو نظام لا يصلح إلا لأنواع معينة من الدراسة ، كما أنه يخلو من الروح الجامعية الحقة.

٢ - التعليم الجامعي بالمراسلة

ويوفر نظام الدراسة بالمراسلة فرصة التعليم الجامعي للطلاب الذي لا تسمح لهم ظروفهم بالانتظام في الدراسة ، ويشيع هذا النوع من الدراسة في جامعات الدول الاشتراكية كما أنه معروف في جامعات أوربا وأمريكا واستراليا وغيرها . وعادة ما يصاحب هذا النظام بحضور الطلاب إلى الجامعة خلال العطلة الصيفية لفترة وجيزة يحضرون فيها برنامجا دراسيا مركزا تحت إشراف الأساتذة وتوجيهاتهم.

٣ - جامعة الهواء

يقوم على أساس تقديم برامج تعليمية جامعية تبث من خلال الإذاعة والتلفزيون ويتطلب مثل هذا النظام وجود نظام جيد في البلاد ولذلك يشيع في الدول التي يتوفر لها ذلك ، ويطلق على هذا النظام التعليم على الهواء ، اسماء مختلفة منها جامعة الهواء في اليابان أو الجامعة المفتوحة في بريطانيا .

٤ - جامعة الأمم المتحدة:

هذا النظام حديث النشأة ، فإذا كانت النظم السابقة من الدراسة الجامعية تؤهل في النهاية إلى منح درجات جامعية بعد اكمال الدراسة لمقررات تحددها الطلاب ، فإن جامعة الأمم المتحدة لا يوجد بها طلاب وإنما علماء وأساتذة وهدفها البحث العلمي ونشر المعرفة .

ويمثل ظهور جامعة الأمم المتحدة أحد التطورات الحديثة في ميدان التعليم الجامعي وقد جاء إنشاء هذه الجامعة نتيجة لتزايد الإحساس العالمي بأن المشكلات الرئيسية التي تواجه الإنسانية لا تقع مسئولياتها على شعب واحد وإنما هي مسئوليات مشتركة لكل الشعوب ومن ثم فإن جامعة الأمم المتحدة هي مظهر إيجابي من مظاهر الأمم التعاون الدولي لتحقيق ما فيه الخير والتقدم للإنسانية جمعاء . ولقد أقرت الأمانة العامة للأمم المتحدة ميثاق الجامعة في سنة ١٩٧٢ ولكن الجامعة

خرجت إلي حيز الوجود خلال عام ١٩٧٦/٧٥[٦].

أهم قضايا الجامعة:

هناك كثير من القضايا والمشكلات والجوانب التي فيها جدل حول الجامعة ، ومازل حتى الآن يدور حولها النقاش منها:

الحرية الأكاديمية ، التخصص والعمومية ، هجرة العقول البشرية ، سياسة القبول في الجامعة ، إعداد معلم الجامعة ، البحث العلمي وقضاياه ، علاقة الجامعة بالمجتمع ، الخدمات الجامعية للطلاب ، وغيرها من القضايا .

وسوف نتناول بالتفصيل الحرية الأكاديمية في الفصل التالي كتطبيق عملي لأحد مشكلات الجامعة .

٦) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ص ص ٢٧٠-٢٧٩.

الفصل السابع

الحرية الأكاديمية في الجامعات

- معني الحرية الأكاديمية
- واقع الحرية الأكاديمية
- مقومات الحرية الأكاديمية

الحرية الأكاديمية
والعوامل المؤثرة فيها ، نظرة مقارنة لواقع الجامعات
المصرية والخليجية

أولا: مفهوم الحرية :

يكاد يكون من بديهيات القول الإشارة بأن المجال الذي تشغل فيه قضية الحرية موضعا لايعد قاصرا علي فرع معين من فروع النشاط الإجتماعي للجنس البشري ، كما أنه لايعد قاصرا علي ايديولوجية معينة دون الأخري ، بالإضافة إلي أنها ليست قضية مستحدثة ، بل هي ذات جذور ضاربة في البنيان الثقافي لتاريخ المجتمع الإنساني ، الأمر الذي يوضح أن مناقشتنا لها لابد وأن تتحدد في الإطار التربوي والجامعي .

ان كلمة " الحرية " لم ترد في القرآن الكريم أو في السنة المطهرة بمعناها المتعارف عليه الآن في علمي السياسة والاجتماع ومع ذلك فأن مضمونها ثابت فيما قرره القرآن من ربط الجزاء بالقرار الإنساني " كل امرئ بما كسب رهين " (الطور ٢١) " وأن ليس للإنسان إلا ما سعي " (النجم ٣٩) وجميع النصوص الشرعية الواردة بشأن الحرية في الإسلام تتلاقي في المفهوم التالي : " لقد ولد الناس احرارا ، وحريتهم في الحياة مطلقة في كل شيء . وتبقي مطلقة حتي تصطدم بالحق ، أو الخير " فإذا اصطدمت بالحق أو بالخير ، سواء أكان خير الفرد ، أم خير الأسرة ، أم خير المجتمع ، فإن الحرية تقف وتنكمش ، وتتقيد عند حدود الحق والخير "[١]

وإذا كان التناصح والتآزر من سمات الديمقراطية الاجتماعية فإن المجتمع الإسلامي والأمة الأسلامية ، حاكمة محكومة وآمرة مأمورة . وناهية منهية ، فلا فيها محل لطغيان أو استئثار . ففي عصر الخلفاء الراشدين كان سهلا أن يتصدي أصغر الناس لتذكير أكبرهم ، وخاصة ماحدث في عهد عمر بن الخطاب ، حين ذكرته

---

١) -نديم الجسر . " فلسفة الحرية في الإسلام " ، بحث ضمن مجموعة بحوث في كتاب ، التوجيه الاجتماعي في الإسلام ، القاهرة : مجمع البحوث الإسلامية ، ج ١ ، ١٩٧١ ، ص ١٦٠.

امرأة بالنص القرآني حول المهور ، وكما حدث في عصر سليم الأول حين جاءه المفتي علاء الدين الجمالي يناقشه حول إعدام مائة وخمسين من أمناء الخزائن فتراجع الخليفة العثماني .[٢]

أن الحرية لاتعني أن يفعل الإنسان " مايحب " أو " يود " فقط ، ولكنها تعني أن يفعل مايختاره ، وفي مفهومها الأكمل ، هي أن يفعل ما يختاره الإنسان نفسه داخل نظام يفعل فيه الناس أيضا ما يختارونه . فالحرية أذن مضامين شخصية واجتماعية[٣].

وحرية الرأي بدورها ليست حرية مطلقة وإنما تحدد ببعض القيود التي تضبطها سواء في الفقه الدستوري أو في التشريع الإسلامي ، كي تنأي بها عن الانحراف وتحول دون استخدام الحرية سلاحا للإضرار بالآخرين وعبثا علي المجتمع، تهدد النظام العام في الدولة وهذا التقييد لايعد حرمانا من حق وإنما هو درأ لاعتداء[٤].

وهذه القيود التي ترد علي حرية الرأي والتعبير في التشريع الإسلامي هي رعاية المصلحة العامة ، واحترام المصلحة الخاصة . ومن الأمثلة البارزة علي تجاوز حدود الحرية الفكرية وما يترتب علي ذلك من تصدع للمجتمع : العنف في نشر الأفكار الدينية ، وترويج الضلالات والبدع . وإقحام النظريات العلمية علي الدين. أما جانب حرية الفرد ، فهناك صورا للرأي يتضمن الإضرار بالآخرين ، منها : القذف والسب ، والسخرية من الآخرين والرذائل الخلقية ، ولكن هناك استثناءات مباحة منها : غيبة الفساق ، والشكوي من أهل الفساد ، وكشف أغلاط العلماء .

---

٢)–جميل منيمنة ، مشكلة الحرية في الإسلام ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨٢ ، ص ٨٦. أنظر العقاد ، الديمقراطية في الإسلام .

٣) – رالف بارتن بيري ، افاق القيمة ، ترجمة عبد المحسن عاطف سلام ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨، ص ٢٨٣.

٤) – عاصم أحمد عجيلة ، الحرية الفكرية وترشيد العقل الإسلامي ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ ، ص ٦٢ .

وقد نجد أن مفهوم الحرية بشكل مصطلحا عاطفيا غامضا ، وعدم اليقين بدلالته من الزاوية الوصفية ، يشجع أي فرد عادي ، إذا توفرت فيه الجرأة ، لاستخدامه في غير موضعه ، أو رفضه ، باعتباره يكنى عن ظاهرة ليست موضع أهمية .

ولكن نظرة العقل الكفء إليها تختلف عن ذلك الإتجاه السابق تماما الإختلاف ، فالحرية هنا يتم تقبلها وتبريرها وتسويغها ، علي أساس كونها تؤدي إلي الارتقاء بمصالح الأفراد ، وتتيح لهم مدي ضخما من الفرص للقيام بما هو ذا قيمة أو جدير بالاعتبار . فأفلاطون يري أن قدرة الفرد علي القيام بتأدية مايحبه، وليس معناه أن يكون حرا من كافة القيود ، فالفرد الحر حقيقة في نظره هو ذلك الذي يستطيع ممارسة ضبط ذاتي علي نفسه . وهو الذي يخضع عواطفه ورغباته ودوافعه لضبط العقل ، ويربط أفلاطون بين الإعلاء من شأن هذه الغايات المتعلقة، وبين نوعية القوانين المتواجدة في المجتمع ، معضدا من شأن القوانين المثالية باعتبارها شرطا ضروريا وأساسيا للمجتمع الحر ، وهو بهذه الكيفية قد نظر إلي الحرية كدالة عن الغرض الاجتماعي ، الذي يهدف إلي تحرير الفرد من القيود التعسفية ويجعله تابعا فقط للقوانين التي تمت صياغتها في إطار المصالح العامة ، حتي يتسني له القيام بما يرغب فيه .

أما روسو Rousseau فيقول ، " ولد الإنسان حرا ولكنه محاط بالقيود في كل مكان "والنظرة لهذه العبارة نجدها تسلم بأنه يجب علي الإنسان أن يكون حرا ، فإن ذلك لايرجع لأنه قد ولد حرا وإنما يرجع إلي تواجد مجموعة من المطالب يتعذر إشباعها أو التعبير عنها في ظل التدخل في حريته ، لأننا نعيش في ظل مجتمعات تفرض نواحي ضغوط كبيرة علي الحرية .

فالتحديات يجب أن تتواجد بين حرية الفكر والتعبير من ناحية ، وحرية العمل والنشاط من ناحية أخري . والجدل حول الحرية يبزغ عادة حينما يكون هناك بعض الوعي بالضغوط الواقعة علي الأفراد ، وبما أن رغبات الأفراد ومطالبهم تعد متنوعة

، وهناك بجانب ذلك أنماط مختلفة من العوائق والقيود ، فليس من الصعب أن تتبين أمامنا العلة الكامنة وراء التفسيرات المختلفة التي تخضع لها الملاحظات عن الحرية ، فحركات وتيارات الحرية لم تكن مطالب معممة لإزاحة القيود ، إنما كانت مجرد إثارة ضد أنماط خاصة من الضغوط ظهرت كدلالات بغيضة ليس لها ما يبررها ، وهكذا يتبين لنا أنه لكون الأفراد مختلفين في حيز مطالبهم ، ولتواجد العديد من الطرق لكبحهم،فهناك لذلك العديد من التطبيقات المختلفة لمفهوم الحرية.

وفي حيز القضايا التي يقوم فيها العقل والتعقل بدور الحكم الأعلي فإن المناقشة دون القوة والضغط هي التي ستشكل المعيار الحاسم ، لأن حجب حق الفرد في الإدلاء برأيه سيترتب عليه جمود وتوقف في حين تتابع مبادئ الحقيقة والصدق كما قال بذلك " مل " Mill مع مراعاة أهمية أخذ مصالح الآخرين في الاعتبار بهذا الصدد ، لأنه في حيز التعقل العملي ، يبدو كما لو كانت هناك رابطة وثيقة بين المناقشة والعمل ، إذ أن حرية الفكر واجبة الأداء .

أن الفرد الذي يعتقد في الحرية كمبدأ جوهري ، لايكون التزامه بها في غالب الأمر كمبدأ مطلق ، لأنه سيلتزم في فهمه لها بأبعاد العدالة وأبعاد المصلحة العامة ، وما توحي به الظروف المتجددة من نماذج من الضغوط ، إن هذا المفهوم عن الحرية يصبح أكثر تقبلا من الوجهة الظاهرية ، وذلك حينما يتم تصور عقل الفرد كما لو كان ممثلا لمجتمع مصغر في ظله فإن الذات أو الإرادة الحقيقية تقوم بضبط عواطفه ، وهذا المفهوم القوي عن الحرية الإيجابية يعد مضادا للمفهوم الآخر الذي يعتقد فيه بعض الأفراد خطأ ، بأن الحرية تدل علي غياب الضغوط تماما من أفعال وتصرفات الأفراد ، فيقول " بوبر " Popper بأن أبرز تناقضات الحرية تتمثل في أن القدر الكبير منها يؤدي إلي حرمان الأفراد منها وتمتعهم بأقل قدر من معطياتها [٥].

ويقول " لوك " Lock بأنه في حالة غياب القانون يصعب حماية حرية الفرد من الاعتداء عليها بواسطة الآخرين ، فإننا يمكننا القول بأن ضمان حرية الفرد

٥) –المرجع السابق ، ص ص ٦٦ – ٨٣ .

يستتبعه تقبله لأنواع من الضوابط ذات طبيعة نوعية متدرجة ، تكفل له الحماية وتمنعه في نفس الوقت من التدخل في شؤون الآخرين .

مصطلح الحرية الأكاديمية : يستخدم كدرع واق لحماية حقوق وامتيازات الجماعات الأكاديمية حينما تفرض بعض القيود علي حرية أعمالها وممارساتها وأنشطتها ، الأمر الذي يتضح منه أن حتمية الفهم العميق للحرية الأكاديمية تتطلب منا تحديداً للمقصود بالصفة الأكاديمية ، يليه نعرض ما تضفيه تلك الصفة من حقوق وامتيازات لمن يتمتعون بها ، والأسباب الكامنة وراء تلك الحقوق والتي لابد وأن تكون مرتبطة بنشاط متميز يقومون به .

مفهوم الدور الأكاديمي : ينسب للأفراد الذين يمارسون عملا يؤدي إلي اسهامات صادقة ومخلصة صوب اضطراد ضمان تقدم المعرفة والارتقاء بمستواها ، ومن ثم فإن الأفراد الذين تتوافر لديهم الكفاية للاضطلاع بمهام المشاركة في الدراسات والأبحاث المبتكرة الأصيلة ، تكفل لهم كافة السبل للانطلاق في أجواء نشاطهم دون عوائق مادية أو قيود نابعة عن سلطات ضاغطة . و " جون سيرل J.Searl" يري عكس ذلك فيقول : انه في ظل المجتمعات التي تقدر الحرية العقلية ، فإن حقوق الحرية الأكاديمية ينتهي أمر انتمائها لأفراد معينين ، وتختفي ظاهرة الاستثناء هذه وتصبح أكثر قربا للحقوق المدنية التي يتم ممارستها بواسطة المجتمع[٦].

والواقع أن الأسس التي ترتكز إليها حقوق الحرية الأكاديمية تعد مختلفة تماما عن تلك المدعمة لحقوق الحرية المدنية ، إذ أن الفرد في إطار حريته المدنية من حقه ممارسة أي نشاط والتعبير عن أي رأي دون أدني خوف من مساءلة شريطة ألا تؤدي أراءه إلى تحريض صوب ممارسة العنف علي مسرح الحياة الاجتماعية أو إلى إشاعة أي مظهر من مظاهر الفساد الأخلاقي . هذا الأمر يدعونا إلى حتمية

---

٦) - نبيه يس ، أبعاد متطورة للفكر التربوي ، القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٩٧٩ ، ص ص ٤٣١-٤٣٢.

التوصل إلى مجموعة من المبادئ الواضحة التي تحدد لنا معايير نظرية الحرية الأكاديمية في ثوبها المتطور ، خاصة وأنها لاتمثل إتجاها جديدا كل الجدة ، إنما هي واحدة من القضايا الجدلية التي شغلت حيز الفكر في مجال فلسفة التربية [٧].

فأستاذ الجامعة من حقه التمتع بمميزات الحرية الأكاديمية قياسا بالمسؤليات المتجددة المفروضة عليه ، والحق يعد معادل لمبدأ الحرية من ناحية كونه يتضمن حماية أستاذ الجامعة من التدخل في مصالحه ، فإلى أي مدي سوف نمضي مع هذه الحرية ؟ الحرية الأكاديمية تجد مبررات وأسباب بقائها بصورة محددة وذلك في حيز القواعد والقوانين الأخلاقية التي ترتكز إلى حتميات وضروريات الإتجاهات العلمية الحديثة ، فإن قدر الحرية الأكاديمية أن تتفادي مايكتنفها من ظواهر ودلالات عدم الوضوح ، فهناك مازال باقيا أمامها مجموعة من المقاييس الحذرة التي يجب عليها أن تواجهها ، من بينها حتمية اقتصار الحرية الأكاديمة لأستاذ الجامعة علي ميدان تخصصه ، والواقع أن هذه الناحية تمثل محور الحرية الأكاديمية ، ومالم يحاط بكافة السياجات الواقية والكافية فإن الطريق إلى التقدم الاجتماعي سيكون معوقا بصورة خطيرة .

إن قضية البحث عن الحقيقة قديمة قدم الإنسان ، وان تعطش الإنسان إلي معرفة الأشياء لم يبرأ منه حتي الأنبياء ، وقد سأل إبراهيم ربه أن يريه كيف يحيي الموتي ؟ فلما سأله ربه " أو لم تؤمن ؟ " قال : بلي ولكن ليطمئن قلبي .

وقصة الخضر مع موسي كما ذكرها القرآن الكريم ، رائعة في التعبير عن هذا القلق الخلاق من أجل المعرفة ، فإن شغف موسي إلي معرفة أسباب افاعيل الخضر كان تحرقا إنسانيا أصيلا وأن الحاجة في سؤال الخضر عما نهاه عن المساءلة فيه هو تعبير عن هذا القلق الذي يقود إلي العلم ، والذي يترجم عنه البحث العلمي الحديث حين يعرّف " المشكلة " بأنها حالة من التناقض بين الكائن الحي وبين بيئته الخارجية تفقده استقراره أو توازنه الداخلي ولاتعيده إليه مرة ثانية إلا عندما

---

٧) - المرجع السابق ، ص ٤٤٠

يزول التناقض . أي عندما يعلم الإنسان ما لم يكن يعلم ويطمئن قلبه [٨].

فالحرية الفكرية : تعني إمكانية الفرد التعبير عن آرائه أو تفكيره ، حول أية مشكلة كانت سياسية ، أو دينية . وذلك بالوسيلة التي تناسبه : بالحديث ، بالمطبوعات ، بالعرض ، بواسطة الإعلام ... الخ [٩].

في الحقيقة ، ليس من السهل السيطرة علي الأذهان ، مثلما يمكن السيطرة علي الألسنة [١٠] لأن ذهن الإنسان لايمكن أن يقع تحت سيطرة إنسان آخر " إذ لايمكن أن يخول أحد ، بإرادته أو رغما عنه ، فلكل إنسان الحق الطبيعي ، في التفكير ، حسب قدرته ، أو الحكم الحر في كل شيء . وعلي ذلك فإن أية سلطة تدعي أنها تسيطر علي الأذهان ، إنما توصف بالعنف لأنه من المحال أن نمنع الناس من الاعتقاد ، بأن آراءهم الخاصة أفضل من آراء الآخرين ، وبأن الاختلاف لايقل عن اختلاف الأذواق [١١]"

وهكذا تتضمن حرية المطبوعات ، علي أن باستطاعة الفرد التعبير عن أفكاره ونشرها بواسطة الكتابة في الصحف والمجلات ، والكتب والإعلانات ، وبواسطة التقدم التقني كالراديو والتلفزيون والمسرح والسينما ، ومن أجل أن يستفيد منها الفكر الإنساني مهما كانت اتجاهات هذا الفكر ومذهبيته ، فهي ضرورة بالنسبة له ولتطويره [١٢].

وكما يقول الطهطاوي " ترخيص جميع الملوك للعلماء وأصحاب المعارف في

---

٨) – محمد جواد رضا ، الحرية الأكاديمية ، بغداد : ١٩٦٨ ، ص ١٣٢.

٩) – سليم ناصر بركات ، مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث ، دمشق : دار دمشق ١٩٨٤ ، ص ٧١

١٠) – سبينوزا ، رسالة في اللاهوت ، ترجمة حسن حنفي راجعه فؤاد زكريا ، القاهرة : الهيئة العامة للتأليف والنشر ، ١٩٧١، ص٤٤٥.

١١) – W. H. Coates etal, The Emergence of Liberal Humanism, New York : McGraw-Hill Co, 1966, pp.246-249.

١٢) – سليم ناصر بركات ، مرجع سابق ، ص ٨٢

تدوين الكتب الشرعية والحكمية والأدبية والسياسية ثم توسيع حرية ذلك بنشره طبعا وتمثيلا "[١٣]

الحرية الحقة هي " بسط عدل " ويقول أديب اسحق " الحرية الحقة لها ثلاثة حقوق ، وهي حرية الرأي وحرية القول وحرية الانتخاب ولكل حق من هذه الحقوق الثلاثة حد لو تعداه ، لكانت الحرية فيه شرا من القيد وأشنع من العبودية - فحد حرية الرأي أن يكون مبنيا علي القياس ، موافقا للحكمة ، مطابقا للصواب - وحد حرية القول أن يراد به الخير ولا يجاوز فيه حد المنفعة والملايمة ، ولايمس شرفا مصونا ولايضر بريئا أمينا ، ولاينشر عن غير علم يقين - وحد حرية الانتخاب أن يراد به مصلحة الوطن العزيز ليس إلا "[١٤].

حرية النشر : يذكرها خير الدين التونسي بأنها " حرية المطبعة " وهذا التعبير ترجمة حرفية للتعبير الفرنسي المقصود منه حرية الكتابة والنشر ، فيقول في شرح هذه الحرية الجديدة التي (للعامة) " وهو أن لايمنع أحد منهم (من العامة) أن يكتب ما يظهر له من المصالح في الكتب والجرنالات التي تطلع عليها العامة، أو يعرض ذلك علي الدولة والمجالس ولو تضمن الاعتراض علي سيرتها "[١٥]

وهكذا تبدو منافع حرية الرأي التي هي بحق معيار التقويم علي أنظمة الحكم ، ومعيار القول بالتقدم أو التخلف لأمة من الأمم - وبالتالي يجعلنا نتفق مع " جان بيوري " J. Bury من أنه ينبغي لنا ألا ندع فرصة تمر دون أن ندخل في الأذهان أن حرية الرأي هي أساس التقدم البشري "[١٦]، وأن حرية التعبير والمناقشة هي شرط

١٣) - محمد عمارة ، الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ج ٢ ، ص ص ٤٧٠-٤٧١.

١٤) - أديب اسحاق ، الأعمال الكاملة ، " الدرر " ط٤ ، بيروت : ١٩٠٩، ص ص ٤٤٨-٤٤٩

١٥) - عزمي قرني ، العدالة والحرية في فجر النهضة العربية ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة (٣٠) ١٩٨٠.

١٦) - J. Bury, History of Freedom of Thought, London: 1930, p.131

لاريب فيه لأي نهضة سياسية واجتماعية وعلمية وفنية ، وأن اعتبارات المنفعة من ورائها ينبغي أن تعلو علي أي اعتبار يعارضها ، فإن لكل عملة وجهها الآخر . وإن المعرفة لاتتم إلا بالإحاطة بما نراه من الأشياء وما لانراه منها ، وماتحبه ومالا تحبه . لذا فمزاولة المعرفة الشاملة لمختلف جوانب الأشياء هي الطريق إلي العلم بمفهومه الصحيح"[١٧].

ذلك أن مشاكل العلم والمجتمع لايتصدي لها ولا يفض غموضها ولا يبتكر الحلول لها إلا العقل الحر الجريء المقتحم العقبة ، غير المكبوت وغير المحجور عليه. وليس في هذا كله أي تهديد للسلطان السياسي (تقدميا كان أم محافظا) إذا كان واثقا من قوة الركائز التي يقوم عليها . وفي كلتا الحالتين يستطيع السلطان السياسي أن يجد في الجامعة الخلاقة المبتكرة عونا له علي مواجهة مشاكل السياسة والاجتماع وما إليها إذ ما أطلق يد الجامعة في دراستها وتشخيص مسبباتها واقتراح الحلول لها .

وإذ يرتبط مفهوم الحرية الأكاديمية بقدرة الجامعة علي التماس الحقيقة وأذاعتها . فيتضمن هذا الشرط فيما يتضمن بقاء العمل الجامعي في عصمة من الضغوط السياسية أو الدينية أو الاجتماعية أو غيرها . وقد عرف " كونانت Conant " رئيس جامعة هارفرد هذا الشرط علي النحو التالي :

" إن حرية المناقشة والبحث غير المعّوق عن الحقيقة شرط أساسي لأية مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تريد أن ينظر إليها بعين الثقة والاحترام ، ولهذا فان الجامعيين مدعوون إلي الالتزام بروح التسامح التي تأذن بالتعبير عن أعظم قدر من التنوع في الأفكار . أن هذه المسألة لاتحتمل أية درجة من الحلول الوسط حتي

---

١٧) - أحمد جلال حماد ، حرية الرأي ، في الميدان السياسي ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٦

في أشد ظروف السلم المسلح-دقة أو توترا "[١٨] .

صحيح أن الطلاب الجامعيين كانوا رأس الحرية في كل حركة ثورية في الأزمنة الأخيرة مما جعل الأجهزة السياسية والأمنية تنظر إلي الجامعة كما لو كانت مكانا لصناعة القلق الاجتماعي . والواقع ينفي ذلك بطبيعة الحال ، فكل ما فعلته الجامعات العربية بدراستها الأكاديمية ، ورؤاها المستقبلية أنها فتحت بصائر الأجيال الشابة علي حقيقة عوامل الوهن في الحياة العربية الحديثة . حينما كان السلطان السياسي مرنا وراغبا في معالجة تلك العوامل فلم تقع المجابهة بينه وبين الجامعيين . ولكن قد تقع المجابهة ، إذا انغلق النظام السياسي علي نفسه وهرب من مواجهة الواقع .

الاتجاهات الثلاثة في الحرية الأكاديمية :

الاتجاه الأول : عربي ؛ يري أن الحرية الأكاديمية هي حرية أساتذة الجامعات في التعليم والقيام بأبحاثهم العملية الخاصة ، والتعبير عن وجهة نظرهم ونظرياتهم بحرية كاملة وأن يكونوا محصنين ضد الاضطهاد بسبب النظريات التي يؤمنون بها أو يعلمونها . والحرية الأكاديمية تعني بالإضافة إلي ذلك حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية ووضع مناهجها الدراسية الخاصة وتعيين طرق التدريس وقواعد الامتحانات ومنح الدرجات العلمية"[١٩].

الاتجاه الثاني :أمريكي أقرته الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات A.A.U.P عام ١٩١٥م وهو معمول به حتي الآن مع بعض التحويرات ، فيعرف الحرية الأكاديمية علي النحو التالي : " لايمكن للجامعة أن تخضع لأية تقييدات أو موانع أو كوابت علي حرية الأستاذ الجامعي في البحث إلا إذا كان نشاطه يقود إلي التدخل

---

١٨) - محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي في دول الخليج ، الكويت ، دار الربيعان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ص ص ٢٤٩

١٩) - متي عقراوي ، الجامعة وإنماء الغد ، بيروت : دار الجيل ، ١٩٦٧

في واجباته التدريسية أو يتعارض معها ، كما لايحق لها أن تكبله بأية قيود تحول بينه وبين نشر نتائج بحثه العلمي داخل الصفوف أو المحاضرات العامة أو من خلال النشر في المطبوعات خارج الجامعة إلا في تلك الحالات التي تقضي بشيء من ذلك .. كما أنه لايحق لأي أستاذ جامعي من الناحية الأخرى أن ينتفع من امتيازاته الجامعية في إثارة القضايا الجدلية التي هي خارج اختصاصه. كذلك على الجامعة أن تعترف بأن الأستاذ الجامعي في كل مايقوله أو يمارسه من نشاط خارج الحرم الجامعي وخارج حدود اختصاصه العلمي إنما يفعل ذلك بحكم أهليته للتمتع بذات الحقوق التي يتمتع بها سائر المواطنين والتقيد بذات القيود التي يتقيدون بها "[٢٠].

أما الاتجاه الثالث : فهو سوفيتي يقول " .. يفترض البعض بأن نظام الجامعات الحكومية قد يؤدي إلى تكران الدور النشط الذي تلعبه الجامعات في المجتمع من حيث أنه يتعين عليها أن تتبع ايديولوجية حكومتها . وفي هذا الرأي فكرة صحيحة وهي الاعتراف بوجود تأثير معين من جانب الحكومات على الجامعات . وهذا التأثير لاغبار عليه في جميع الحالات بصرف النظر عما إذا كانت الجامعة للحكومة أم غير ذلك ... فإذا أخذنا الدولة السوفياتية لوجدناها توجه جهودها نحو تحسين حالة الشعب المادية وكفالة رفاهيته ونحو ازدهار العلوم والفنون وتنشيء الشبيبة على الحب الكدح والعمل على روح التآخي .. وفي هذه الحالة لاتوجد تناقضات بين مطامح الدولة وما يصبو إليه الشعب . بين ايديولوجية الدولة ونزعة العلوم الحرة ، بين سياسة الدولة ومناهج الجامعات . فالدولة تطلب من مديري الجامعات أن ينظموا الدراسة على شكل يضمن رفع مستوى المتخرجين باستمرار وأن يربوا الناشئة لا في روح خانقة راضية مستكينة وإنما في روح وثابة تصبو دائما

---

٢٠) - تقرير الجمعية A.A.U.P أنظر محمد جواد رضا ، مرجع سابق ، ص ١٦٥

إلي التقدم المستمر[٢١] .

يتضح من الاتجاهات الثلاثة أنه مع التسليم التام بحق الجامعة وحريتها في رسم برامجها الأكاديمية كتقرير المناهج والامتحانات وسياسة القبول وتعيين مستويات التخرج وغيرها ، إلا أن هذه الحرية وهذا الحق ليسا من غير ضوابط اجتماعية عامة . فالجمعية الأمريكية قيدت الأستاذ بالبحث عن الحقيقية واذاعتها ولكنها حرمت عليه الانزلاق إلي كل مايتدخل في مسؤلياته الأساسية كباحث أكاديمي ، ويتعارض معها علي أنها ميزت بين ذلك كله وبين نشاطاته الاجتماعية كمواطن تام الأهلية لاستعمال حقوق المواطن خارج جدران الجامعة ، ولكنها حرمت عليه الانتفاع بحصانته الأكاديمية لمارسة فعاليات تقع ضمن حقوق المواطنة وواجباتها .

أما الاتجاه السوفيتي فلا يماري في وجود تدخل من الدولة في شئون الجامعة ولايعترض عليه طالما أن هذا التدخل يقود إلي ما يخدم المجتمع ويدفعه في طريق التقدم .

كل هذه القيود تبدو طبيعية مادامت الجامعة جزءا من المجتمع ولا تعمل في فراغ اجتماعي ، وهي قيود تبدو مبررة أخلاقيا ما دامت تلزم الجامعة بالعمل علي تقدم المجتمع علي اعتبار أن الجهل والغفلة هما أسوأ أنواع التخلف .

في حالة الجامعات في الوطن العربي ، والتي هي جميعها مؤسسات حكومية ، فإن كل واحدة منها توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها بالقدر الذي تسمح به الأنظمة السياسية والتقاليد الاجتماعية السائدة .

وقد أظهرت البحوث أن ٧٥٪ من الكليات توفر لأعضاء هيئة التدريس فيها الحرية الأكاديمية المطلوبة ولكن لم تحدد الدراسة مجالات هذه الحرية أو درجتها حتي لاتسبب الإجابة عنها في هذا المجال نوعا من الحرج . وتري نتائج الدراسة أن

---

٢١) - صافه في اللغة العربية ، الكسندر كوفالوف ، مدير معهد اللغات في جامعة موسكو في محاضرة عامة القاها في كلية التربية بجامعة بغداد في ٢٠/٦/١٩٦٠.

عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية له حرية إبداء الرأي والمشاركة التامة فيما يتصل بالبرامج الدراسية التي يتولى تدريسها ، وأنه لايوجد من يحاول التدخل في طريقة أعطائه لمحاضراته ، وأسلوب تعامله مع طلابه، ولكنه في الوقت نفسه لايستطيع أن ينشر أبحاثه أو يعلن عنها إذا كانت تتعارض مع التقاليد الاجتماعية السائدة من جهة أو الأنظمة السياسية من جهة أخرى ، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية بمختلف أنواعها ودروبها . ولذلك تظل الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ناقصة في هذه الميادين"[٢٢] .

ثانيا: **العوامل التي تؤثر علي الحرية الأكاديمية :**

ويقول حافظ عفيفي عام ١٩٣٨م " وأنني أري بهذه المناسبة أن تتمتع الهيئات الجامعية بالسلطة الكاملة في إدارة الكليات التابعة لها ، ولا يستعمل وزير المعارف حق تعطيل القرارات ... وإلا فإن وزراء المعارف يهدمون بهذا التصرف الفكرة الأساسية التي تأسست الجامعة من أجلها ، لقد قامت الجامعة لإحياء الفكرة الإستقلالية في التفكير والبحث... ومن المستحسن ألا يتدخل وزير المعارف في شئون الجامعة ... وأن يترك هذه الشئون لرجال الجامعة أنفسهم"[٢٣].

ويري البعض أن كون الجامعات العربية جامعات صغيرة ، في السن والحجم وكونها لم تبلور تقاليد جامعية ، وغياب الوعي بدور هذه الجامعات ، من قبل الرأي العام وأحيانا من قبل الحكومات نفسها ، وكون الزمن الذي تعيش فيه هو زمن الأزمات المتكررة ، كل هذه العوامل تخلق حالة فتور في العلاقات بين الحكومات

---

٢٢) - عبد الله زيد الكيلاني ، عبد الرحمن عدس ، الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية ، دمشق : المركز العربي لبحوث التعليم العالي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،١٩٨٤ ، ص ٧١

٢٣) - حافظ عفيفي باشا، علي هامش السياسة وبعض مسائلنا القومية ، القاهرة: مطبعة دار الكتب القومية ، ١٩٣٨ ، ص ١٦

والجامعات العربية[٢٤] .

أن مايزيد من رخاوة هذه العلاقات كون أغلب الجامعات العربية معتمدة اعتمادا كبيرا علي الحكومات في تدبير حاجاتها المالية ، كما أن خوف الحكومات من نقد الأساتذة الجامعيين لسياستها الداخلية والخارجية ، قد فرض عليها درجة عالية من الحساسية نحو الجامعات .

ومظاهر الخوف من الريب والحاجة التي تحدد علاقة الجامعة بالجهاز السياسي مزيدا عليها ضغط الفكر الموروث تضعنا وجها لوجه أمام واحدة من أعقد القضايا الجامعية الحديثة وهي الحرية الأكاديمية .

لقد تجنب الجامعيون حتي الآن طرح هذه المسألة بما هي أهل له من الصراحة والمباشرة والاستمرار . ولعل الخشية من السلطان السياسي كانت تقف وراء هذا التجنب . إن الخشية هذه لامبرر لها ، ذلك أن الاتفاق علي حدود هذه الحرية فيه كثير من المنفعة لأكثر من طرف واحد . فالجامعات العربية الحديثة أحوج ماتكون إلي ضمانات قانونية وعرفية عامة لحقها في البحث عن الحقيقة وتعليمها ، سواء كانت هذه الحقيقة مادية أم أخلاقية ، دينية أم اجتماعية ، سياسية أم اقتصادية . فهي بغير هذه الضمانات ستهبط حتما إلي حيث العقم الفكري وفي هذا خسران مبين للجامعة والمجتمع والدولة علي حد سواء .

١ – العامل السياسي : وله تأثير واضح في توجيه البحث العلمي ، وبخاصة إذا عمدت الدولة إلي التربية السياسية ، وبث مبادئ واتجاهات معينة في أعماق الباحثين ، وهذا نجده بوضوح في دول الكتلة الشرقية ، وفي النظم الدكتاتورية (كما كان في عهد هتلر) . بيد أن سيطرة هذه المبادئ والاتجاهات علي أذهان الباحثين – مهما قلّت درجتها – تفقدهم قدرا من الحرية اللازمة لسلامة التفكير العلمي ، هذا

٢٤) – متي مقراوي ، الجامعة والحكومة في الشرق ، ص ٣٣٥ ، من كتاب العلوم والتكنولوجيا في البلدان الشامية ، منشور باللغة الانجليزية ، جامعة كمبردج ، ١٩٨٦ ، انظر جواد رضا ، التربية والتبدل الاجتماعي ، ص ١٦٣

يتوقف علي درجة تأثيرهم بتلك المبادئ والاتجاهات السياسية والمذهبية السائدة في الدولة"[٢٥].

ويرتبط بذلك موقف السلطة الحاكمة من حرية الفكر : ذلك أن شعور الباحث بالحرية في إبداء الرأي ، يدعم أسلوبه التحليلي الانتقادي ، ويضفي علي أفكاره سمة النبوغ . ولاخوف من منح رجال البحث العلمي هذه الحرية ، لأن مبدأ الموضوعية من شأنه أن يقود الباحث إلى إعلان الحقائق التي يؤدي إليها البحث . واقتراح سبل العلاج الملائمة لها ، مع التقيد بأصول إبداء الرأي في لياقه وكياسة.

" فالخوف يعطل التفكير ويئد التفكّر ، والخوف مع الرجاء يولد فكرا ضبابيا لايساعد المجتمع علي إيضاح الرؤيا وبالتالي يعطل التخطيط المتوازن لتنمية متكاملة "[٢٦]. ولبلوغ غاية التحرر نؤكد علي أهمية الحرية في خلق ثقافة أصيلة لأن الثقافة الأصيلة غير ممكنة بدون حرية . وبالتالي فالجامعة تكون غير ذات جدوي بدون حرية فكرية أو مايشار إليه بالاستقلالية الذاتية والمسئولية ، وهنا جوهر القضية في نوعية البحوث العلمية مثلا وقلتها ، بل ضعف جدواها أن وجدت . لماذا ؟ لأن البحوث قد حرمت من الجو الثقافي الحر .

ومن النواحي التي تكون فيها حرج زائد بالنسبة للحرية الأكاديمية الناحية السياسية . ولعلنا نستطيع تبسيط الأمر حين نقول : أن التمييز بين الالتزام السياسي والالتزام العلمي أمر أساسي . فأستاذ الجامعة قد تكون له انتماءاته الحزبية واتجاهاته المذهبية باعتباره مواطنا ذا نشاط سياسي . وحينئذ عليه أن يتذكر أن الجامعة يجب تحصينها من الدعاية السياسية ومن فرض أي لون سياسي

---

٢٥) – عبد الفتاح خضر ، أزمة البحث العلمي في العالم العربي ، الرياض: إدارة البحوث ، معهد الإدارة العامة ، ١٩٨١، ص ص ٦٣-٦٩.

٢٦) – عبد الملك العمر ، " العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج " في كتاب وقائع الندوة الفكرية الأولي لرؤساء الجامعات الخليجية العربية ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ ص ١٥٣

عليها . وهو في ضوء الالتزام العلمي يجب أن يكون موضوعيا حين يصدر رأيا أو تعليقا علي إجراء أو موقف سياسي ، فيبين أدلة حكمه أو الحيثيات التي يبني عليها تقويمه لهذا الإجراء . ومن الجائز أن يتبين موقف الايديولوجيات المختلفة ، أو الاحزاب المختلفة ، من إجراء معين حين يناقش القضايا السياسية ، ولكنه لايجوز له محاولة فرض أي منها علي مستمعيه من زملاء او طلاب . ومن حقه أن يقدم النظريات والآراء المختلفة والتعليق عليها مقدما رأيه الخاص ، وغير ملتزم بشيء سوي حدود الموضوعية . ورأيه مع ذلك لايزيد عن كونه أحد الآراء المتصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه ، وهو ليس ملزما لغيره"[٢٧].

" هناك شكوي لأساتذة الجامعة يقول أحدهم : ثمة شيء غامض .. وتخوف يسيطر علي الطلبة وعلي الأساتذة . الطلبة يتحفظون أحيانا في طرح الأسئلة والأستاذ يخاف أن يقول كلمة يفسرها زميله علي غير محملها . أنا لا أنكر أني أشعر بنوع من المراقبة ..[٢٨] " ويقول أخر :" أن الجو العام في الجامعة يجعل الأستاذ يتحرج من إبداء الرأي بشكل كامل أو بالشكل الذي يراه ضروريا للاحاطة بالموضوع من كافة جوانبه . القضايا السياسية علي سبيل المثال لها علاقة وثيقة ببقية النظم الاجتماعية ومن الصعب الفصل بينها علي الأقل من الناحية الاكاديمية ..[٢٩]".

الحرية إذن .. وليس الاستقلال هو ماتريده الجامعة الخليجية وتحتاج إليه .

إن طرح مسألة الحرية الأكاديمية طرحا علميا يمكن أن يهيئ أرضية مشتركة بين الجامعة والدولة تقلل من احتمال الاحتكاك والتنافر بينهما وتتيح للجامعة فرصة

---

٢٧) - احمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٧٩ ، ص٢٣٣.

٢٨) - محمد جواد رضا ، المرجع السابق ، ص ٩٤ .

٢٩) - مجلة الأزمنة العربية ، العدد ٥٠ بتاريخ ١٩٨٠/٢/٢٠، ص ٥١ انظر أيضا المرجع السابق ص ٩٤

الانصراف إلي عملها العلمي انصرافا جادا [٣٠].

يقول محمد جواد رضا :"... اين يبدأ الاشتغال بالسياسة ؟ وأين ينتهي ؟

هل المراد بالاشتغال بالسياسة التآمر السياسي ؟ لو كان الأمر كذلك لايصبح ممكنا وضعه موضع النظر . وليس هناك بين الجامعيين العلميين من يجيز اتخاذ الجامعات مكانا للتآمر السياسي . ولكن هل يعني التفكير في القضايا السياسية اشتغالا بالسياسة ومن ثم انحرافا عن رسالة العلم ؟ هل يعني تدريس الجامعة للنظريات السياسية اشتغالا بالسياسة ؟ ... ثم أليس العلم نفسه يستدعي أو يتضمن شيئا من الفكر السياسي لأنه نقيض الجهل ومن لايعرف واقعه السياسي يظل جاهلا بصورة أو بأخري ... لقد انكشف أمام العقل البشري الكثير من أسرار الكون وسقط من علي باصريه الكثير من حجب المجهول وأصبح الناس ، علماؤهم وجهالهم يتقبلون ما يضعه العلم بين أيديهم من الحقائق ، أن لم يكن لفهمهم إياها فلانتفاعهم بها ... إن هذه التساؤلات تعني شيئا واحدا هو أن الجامعات الخليجية ، مدعوة لتكريس جزء أساسي من نشاطها العلمي للبحث عن الحقيقية الاجتماعية باعتبار هذه الحقيقة مكملة للحقيقة الطبيعية . فهل يدخل هذا أيضا في باب الأشتغال بالسياسة الذي يعد انحرافا من رسالة العلم ؟ لو كان الأمر كذلك تكون الجامعة قد انتهت إلي طريق مسدود . لكن الأمر ليس كذلك ، فهناك باب يظل أبدا مفتوحا بين الجامعة والسلطان السياسي الذي تعيش في ظله. ومن هذا الباب يمكن النفاذ إلي الاتفاق والتفاهم بين الطرفين علي التفريق بين التآمر السياسي والفكر السياسي . ومن حق الدولة أن توضح موقفها من الأمرين . من حقها أن تحرّم التآمر السياسي داخل الجامعة وأن تعاقب عليه شريطة أن يكون معني التآمر السياسي محددا تحديدا دقيقا لايحتمل تعدد التفسيرات ولا التأويلات ، تحديدا يحول دون أخذ الناس بالشبهات ... أن الوعي السياسي الناجم عن المعرفة السياسية المنظمة يقلل من أغراءات التآمر السياسي أن هذه الحقيقة التقريرية

٣٠) - محمد جواد رضا ، المرجع السابق ، ص ٢٥.

تكتسب ثقلا إضافيا عندما يكون موضوع المجادلة فيها طلبة الجامعة وأساتذتها . فإن لم يكن لهؤلاء تفكير سياسي فعند من يمكن أن نتوقع التفكير السياسي من شرائح المجتمع الأخرى ؟ هذه أول عقدة يجب أن تحل بين الدولة والجامعة في الخليج . والنموذج المرشح للقياس عليه في هذه العلاقة الدقيقة هو النموذج الكويتي . فقد اسقطت الدولة مخاوفها من الجامعة وعبرت في علاقتها بها من الريبة إلى الثقة إطمئنانا منها إلى أن الحرية هي خير وقاية من التآمر السياسي . ولم تخيب الجامعة ظن الدولة بها خلال ثمانية عشر عاما فبقيت حرما آمنا للفكر .. سياسيا كان أم غير سياسي"[٣١].

وكثيرا ما يتردد بين الجامعيين كلمة استقلال الجامعة دون أن يستدرك المتحدثون عن هذا الاستقلال بالتساؤل .. الاستقلال عمن ؟ عن الدولة التي أنشأت الجامعة وتمولها وتراقبها ولها توقعات معينة منها ؟ أم عن المجتمع الذي وجدت فيه وتعمل له ؟ أم أن استقلال الجامعة يعني حريتها في تدبير شؤونها وفي البحث عن الحقيقة ونشرها بين الناس بالتعليم ؟

استقلال الجامعة إذن لايعني بالضرورة توفر الحرية الأكاديمية . وبمفهوم المخالفة فقد وجدت جامعات حكومية قدست حرية البحث عن الحقيقة وحرية التعبير عنها دون أن تكون تبعيتها للحكومة مانعا لها من نهج طريق الحرية في البحث العلمي أو الفلسفي،كما وقع للجامعات الألمانية التي ظهرت قبل الوحدة الألمانية .

إن الدولة حينما تتعامل مع الجامعة بعقلية متحضرة لابد لها من الاعتراف إبتداءا بأن الجامعة مؤسسة قيادية وهذا هو مبرر وجودها أصلا . وعندما تخفق الجامعة في ممارسة تأثيراتها العلمية الإيجابية في المجتمع فإنها تفقد مبرر وجودها .وعندما تتوصل الدولة إلى قناعة كهذه .. آنئذ تدرك أن واجبها نحو الجامعة يقتضيها توفير أقصى درجات الحرية للجامعة في طلب الحقيقة ونشرها وتعليمها "[٣٢].

---

٣١) - محمد جواد رضا ، المرجع السابق ، ص ص ٢٤٤-٢٤٥ .

٣٢) - المرجع السابق ، ص ٢٤٨ .

٢ - العوامل الاجتماعية:

وهي المتعلقة بوضع الأسرة في المجتمع ،واستقرارها ومدى حصانتها ضد التصدع ، وعلاقات الأفراد في المؤسسات التعليمية ، وغير ذلك من العوامل الاجتماعية ، التي قد تكون لها الأثر الواضح في إبراز المواهب وتنمية القدرات العلمية ، والرغبة في التعليم ،وانطلاق الوعي ونمو روح الفكر الحر.

كما أن عادات المجتمع وتقاليده تفرض نوعا من العلاقات الاجتماعية التي تؤثر إلى حد ما في توجيه الحرية الأكاديمية ، فمازالت الأسر العربية ترى أنه من العيب ، أن ترسل ابناءها إلى مدارس المعوقين ، أو مدارس النور والأمل ، وقد لاتسمح بأن يطلع أحد الباحثين على حالات أطفالهم في مثل هذه المدارس ، وكذلك نجد أن الدول العربية ترى هناك غضاضة من طرق موضوعات بحثية تتناول مشكلات المجتمع الاجتماعية ، أو تسمح لمجرد النقاش فيها ، مع أنها ذات صلة وثيقة بالجوانب التربوية والتعليمية ، ولها آثار سلبية في النواحي الاجتماعية ، وينبغي على التربية أن تطرق مثل هذه المشكلات ، منها على سبيل المثال لا الحصر مشكلة المربية الأجنبية ، مشكلة العلاقات الجنسية المثلية ، خاصة بين الذكور، مشكلة الطلاق والعنوسة ، والإدمان ، وغيرها من المشكلات الاجتماعية.

ولكن " ما دور جامعة قطر في التعامل مع مشكلات المجتمع القطري ؟ إن المجتمع القطري به مشكلات كثيرة من هذا النوع ، كأي مجتمع في المجتمعات ، وإذا تصورنا أن الجامعة هي التي ستحل مشكلات المجتمع القطري فسيكون هذا التصور مبالغا فيه ... ولو أن جامعة قطر قامت بدورها في إعداد الفرد القادر على التعرف والتعامل مع مثل هذه المشكلات قبل استفحالها ، لكان هذا الدور مجديا في الوقت الحاضر ، ولكن هذا الدور لم يتحقق بدرجة كبيرة [٣٣] .

---

٣٣) - محمد إبراهيم كاظم ، " الجامعة بين النظرية والتطبيق " حولية كلية الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، العدد العاشر ، جامعة قطر ، ١٩٨٧، ص ص ٢٥-٣٦

وفي ضوء التشخيص الواضح لحق الجامعة وواجباتها في مجال الحرية والبحث العلمي ، والحرية الفكرية يقول محسن ماروم ليؤكد أن مفهوم البحث العلمي لاينحصر في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية ، " بل يتعداها إلي العلوم الإنسانية والاجتماعية . فهناك الوان من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية أوجدتها مرحلة الانتقال الحضاري والتغيير الاجتماعي الشامل "[٢٤]

وقد يتهم الأستاذ بأن ما يعرضه من أفكار هي أفكاره الخاصة وقد لاتكون كذلك من الناحية العلمية"[٢٥] . إنها تذكرة قوية وأمينة بالمسؤلية الاجتماعية للبحث العلمي للجامعة إضافة إلي مسؤليتها العلمية الصرفة في هذا السبيل .

" أن الحقيقة الطبيعية لم تعد تثير أزمات بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية الأخري فقد دخلت في باب المألوفات اليومية . غير أن ما يثير الأزمات بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخري هي الحقيقة الاجتماعية التي ظلت تقع وراء تناول البحث العلمي لها ردحا من الزمن طويلا جدا . أن مسألة توزيع القوة الاجتماعية داخل المجتمع وعلاقة الفرد العادي بالثروة القومية وتقرير نصيبه منها وأمثال ذلك القضايا الإنسانية هي إحدي بؤر التفجر بين الجامعة العربية الحديثة ومراكز القوي داخل البنية الاجتماعية "[٢٦]

ومن الأمور غير المرغوبة أن تظل المشكلات الاجتماعية خارج دائرة الوعي العام . لأن ذلك سيكون سببا في تراكمها ، وتوليد مشاكل أخري عنها ، الأمر الذي يجعل الانتظار بهذه المشاكل حتي تتفجر – ثم البحث عن حل لها – عمل غير حكيم

٢٤) – محسن محمد باروم ، " رسالة الجامعة في البلاد النامية مع بعض التطبيقات الخاصة علي احوال التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، مجلة الاستاذ ، المجلد الثالث عشر ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٦٦ ، ص ص ٦٦-٦٩.

٢٥) – احمد بوحسين ، مجلة الأزمنة ، الامارات العربية المتحدة ، العدد ٥٠ في ١٩٨٠/٢/٢٠ ، ص ٥١.

٣٦) – محمد جواد رضا، التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ ، ص ١٦٧

، فقد يتعذر الحل في حالة الانفجار . لذا فيجب علي جامعات الخليج أن تشجع علي طرح هذه المشكلات للبحث والدرس والمناقشة ومن ثم الحيلولة دون انفجارها "[٣٧].

وإن كان أستاذ الجامعة يتوق إلي الحرية للتعبير عن حقوقه الاكاديمية ، فإنه يجب أن يتذكر أيضا أن المجتمع يريد الحفاظ علي بقائه واستقراره ، وعلي ذلك فإنه يأخذ بوجهة النظر المحافظة التي تحد علي الأقل بصفة مؤقتة من شأن الحرية الأكاديمية . ولكننا إن أردنا أن نتضامن مع أنفسنا في حيز هذه البصيرة الفائقة السمو المتعلقة باتجاه مستقبل التقدم الاجتماعي . فإننا يجب أن نلقي برداء من الحماية والأمن الاقتصادي علي أستاذ الجامعة ليكون قادرا علي الاستمرار في تأدية رسالته ، فالأمر المؤكد حقا أن الأوضاع المحيطة بأستاذ الجامعة تتطلب أن نهيء له مميزات فريدة خاصة بدوره الأكاديمي "[٣٨].

٣ - العامل الاقتصادي :

بما فيها من عوامل الرخاء والكساد في المجتمع، فإن لها أثرها الواضح في حركة الفكر ، والحرية الأكاديمية . فمن المسلم به أن البحث العلمي لكي يتقدم يحتاج إلي إمكانات ، قد لاتقوي عليها دولة يعاني نظامها الاقتصادي من الأزمات الشديدة . وهذه الإمكانات - إذا توافرت - تساعد علي توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي . ونشر البحوث ، ودعم المؤتمرات العلمية ، كما أنها تساعد علي التخطيط السليم له ، وإرسال البعثات العلمية ، واستقدام الأساتذة والخبراء ، والتوسع في مؤسسات البحث العلمي ، وإعداد الأجيال اللازمة من الباحثين إعدادا جيدا ، وتوفير الحياة الكريمة لأساتذة الجامعة ورجال البحث العلمي .

لقد انخفضت رواتب معلمي الجامعة بالقياس إلي رواتب العمال الحرفيين خلال هذا القرن كجزء من تقريب الفوارق بين المهن الرفيعة والأعمال اليدوية ، وظل هذا الاتجاه سائدا حتي أواخر الستينيات . واستمر هذا الوضع الاقتصادي بالنسبة

---

٣٧) - محمد جواد رضا ، مرجع سابق ، ص ٢٧٣ .

٣٨) - نجيه يس ، مرجع سابق ، ص ٤٤٤ .

لعلمي الجامعة في التدهور ، وهذا ما تنبأت به الفرضية الاقتصادية من أن " الحد من سرعة النمو في التعليم الجامعي سيؤدي إلي الحاق أبلغ الضرر بهذه المهنة"[٣٩] . هذا وقد أثبتت بعض الدراسات أن المستوي المعيشي للأكاديميين بالقياس إلي العمال اليدويين قد انخفض خلال العشر سنوات من ١٩٦٥-١٩٧٥ فبعد أن كان مستوي معيشة الأستاذ يفوق مستوي معيشة العامل اليدوي بمقدار ١ر٢مرة انخفض إلي ٤ر١مرة ،هذا فضلا عن أن مستوي معيشة الأستاذ قد انخفض أيضا بالقياس إلي العديد من المهن الأخري التي تقترب من مركزها من المهن الأكاديمية . هكذا فإن من الواضح أنه نتيجة لتلك التغيرات خلال مثل هذه الفترة القصيرة ، فإن النمط المادي لحياة معلمي الجامعة لم يعد بمأمن من ضغوط الحياة اليومية[٤٠] .

ومن الأسباب المعروفة التي جعلت الأساتذة المصريين يتطلعون إلي العمل في الجامعات الفنية ، قلة رواتبهم نسبيا ، فراتب الأستاذ الجامعي في مصر لايساعده علي الوفاء بالتزاماته ، ولا يوفر له الحياة التي ينشدها . وهذا الأمر أثار بعض الانتقادات ، انطلاقا من الحرص علي مصير الجامعة[٤١] . والحقيقة أن مايحدث لأساتذة الجامعات من تضييق في الرواتب ومن تقيد في حرية العمل، أمر ينبغي مراجعته . ينبغي أن يكون لأستاذ الجامعة رأي في راتبه ، ونحن لايمكننا أن نشغل الأستاذ الجامعي بمشكلات العيش دون أن تكون لذلك انعكاساته علي بحوثه وإنتاجه . ونحن أيضا لانطلب أن يعطي الأستاذ الجامعي ما يستحقه ، ولكننا نطلب أن يعطي ما يكفيه . وفي خطوة تالية يمكن الانتقال مما يكفيه إلى ما يستحقه . بهذا يستطيع الأستاذ أن يتفرغ لعمله . ويستطيع أن يعطي الرأي الحر والبحوث الأصيلة

---

٣٩) – Halsey, A.H &Trow,The British Acadimics,London: Faber.,1971, p.174

٤٠) – عبد الفتاح حجاج ، " أستاذ الجامعة واوضاعه المهنية " في دراسات في التعليم الجامعي ، المجلد (٥) جامعة قطر : مركز البحوث التربوية ، ١٩٨١ ، ص ١٦٨.

٤١) – جريدة الأهرام ، في ١٩٦١/١/١٨

في راحة وأمان "[٤٢].

والتأمين من الخوف والجوع وسيلة وذريعة لحرية الرأي . ففي ظل الجوع أو الخوف يموت الرأي الحر وتخرس الألسنة عن إبداء الرأي ولذا حرم الإسلام على رفع هذا العائق من أمام المسلمين حتي يمارسوا حرياتهم ويعلنوا آراهم في أمان .

وقد جعل الإسلام من تأمين المواطن من الخوف والجوع ، واجبا علي الحاكم والرعية علي حد سواء وفي ذلك يمن الله علي عباده بقوله " فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف " (قريش ٣-٤).

مما لاشك فيه أن الفقر يشكل خطرا علي معتقدات الأفراد ولاسيما في حالة ما إذا كان ذلك الفقر فقرا مدقعا في جانب كبير من الخريطة الاجتماعية، ويصاحبه ويتزامن معه ثراء فاحش في الجزء الضئيل المتبقي من تلك الخريطة -فبالإضافة إلى كون الفقر يشكل خطرا علي العقيدة ، فإنه أيضا يشكل خطرا علي الفكر الإنساني في مجمله -والعلة في ذلك أن الفقير الذي لايجد ضرورات الحياة وحاجاتها ، أو يجدها بمشقة وتعب لنفسه ولأهله وولده ، لايقوي علي التفكير السليم ، والإدراك السديد للأمور العامة . إذ كيف يتم له ذلك .

ولاتختفي خطورة هذا الوضع في حالة ما إذا صار الخلل في توزيع الثروة يشكل ظاهرة عامة . إذ في هذه الحالة تأسن الحياة الفكرية ، وتتبلد القدرات العقلية ، فتكون الدولة عرضة للاحتواء والطمس الحضاري "[٤٣].

٤ – العوامل الثقافية والتعليمية:

لها أثر في النهوض بحركة الفكر والوعي العلمي ، ذلك أن سياسات التعليم في المؤسسات الثقافية المختلفة ، ومدي اهتمام الدولة بالمؤتمرات العلمية ومدي تقدم البحوث العلمية فيها ، من الأمور التي تؤثر تأثيرا جليا في توجيه حركة الفكر ،

---

٤٢) – أحمد حسن عبيد ، مرجع سابق ، ص ٢٣٢ .

٤٣) – صالح حسن سميع ، أزمة الحرية السياسية في الوطن العربي ، القاهرة ، الزهراء للإعلام العربي ، ١٩٨٨، ص ص ٥٧٠-٥٧١ .

وانتعاش الحياة الجامعية ونمو الحرية الأكاديمية والتعبير عن الرأي من خلال وسائل الإعلام المختلفة (صحافة وإذاعة وتلفزيون .. الخ) فكان الجو العام في مصر يسمح بنمو الروح الجامعية وبتقدم الجامعات . كان في مصر جو فكري منطلق : كان الجدل يتناول كل موضوع في كل مجال ، وكان يتناول كل إجراء أيا كانت السلطة التي تقوم به . ولم يكن الحوار أو الجدل محصورا في البرلمان والمنتديات والجامعات الصحافة ، بل امتد إلي حيث توجد أي صورة من صور التجمع ".

وقد قام أساتذة الجامعات في مصر حتي منتصف الخمسينيات بدور هام في نشر المستويات الرفيعة من الثقافة . فكانت لهم بحوثهم ونظرياتهم ومؤلفاتهم التي نشرت وترجمت ، متتبعين كل مايجري من تطورات ، في المجالات الدراسية وفي الحياة نفسها . ممارسون لحريتهم الأكاديمية وهم بمأمن من بطش ذوي السلطان. فكانوا يعلنون مايعتقدونه ، أو مايرونه ، انتصارا للحق والمعرفة ، وفق ذلك طورت هيئة التدريس بالجامعة نفسها علي أساس من الديمقراطية . فأقسام الكليات تقرر ما تشاء باعتبارها مسئولة عن المواد التي يشرف القسم علي تدريسها ، وعلى إجراء الأبحاث فيها ، وكان أساتذة الكلية يختارون عميدهم ، ومن بين أساتذة الجامعة كان يتم اختيار مديرها ، ووكلائها ، وكان اختيارهم يتم وفقا لتقاليد تراعي الخبرة والمكانة العلمية .

" أن الخوف من التمدن يرجع إلي ضعف الصلة بين الحياة الثقافية وبين الفكر العلمي أو الحرية الأكاديمية في فهم الكون وعلاقة الإنسان به ، ومواجهة المشاكل التي تحيق بالإنسان ، فردا كان أم جماعة ، بتحليلها وارجاعها إلي أصولها الواقعية ثم البحث عن حلول لها . ولايفزعن أحد من هذه الدعوة : فقد كان المسلمون أسبق الناس إلي تطبيق المنطق العلمي علي مشاكل الحياة وتفسير علاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بالكون . وحسب المسلمين فخرا أنهم كانوا من معلمي الإنسانية الأوائل بوجود حقيقة موضوعية في هذا الكون مستقلة وممتازة من وجود

---

٤٤) – احمد حسن عبيد ، مرجع سابق ، ص ٢٢٧ .

الإنسان ، أو كما يقول أبو حيان التوحيدي :(ان الحق لايصير حقا بكثرة معتنقيه ولا يستحيل باطلا بقلة منتحليه وكذلك الباطل) ولم يفزعهم أن تتعدد الطرق إلي معرفة الحق لأنهم ادركوا أن (المذاهب هي نتائج الآراء والآراء ثمرات العقول ، والعقل منحه الله للإنسان وهذه النتائج مختلفة بالصفاء والكدر بالكمال والنقص وبالقلة والكثرة وبالخفاء والوضوح)[٤٥]

الفكر العلمي الحر هو الحاجة الأولي لمجتمعات الخليج العربية ، وعليه يعتمد كثير من حل المشكلات الاجتماعية والثقافية وغيرها . وجامعات الخليج مؤهلة تأهيلا كاملا لأداء هذه المهمة إذا ما تهيأت لها الظروف الشرطية لذلك ، وفي مقدمتها توفر حرية التعليم والبحث والتعبير عن نتائج البحث العلمي بعيدا عن أجواء الشك والريبة وسوء الظن .

" لماذا نطالب بتوضيح الحدود والمفاهيم الناظمة للحياة الجامعية في الخليج العربي ؟ لأننا نشفق على الجامعات الخليجية من غربتها في مجتمعاتها ، إذا لم توفر لها الحصانات الضامنة لأمنها وحريتها"[٤٦] . ويعرض محمد جواد رضا موقف الصحافة الكويتية من الجامعة ، عندما فسرت الصحافة أسئلة امتحان في اللغة العربية تفسيرا في غير موضعه ، واتهمت الجامعة بأنها تنشر الفساد والإباحية بين طلاب الجامعة وكانت الضجة حول بيت الشعر التالي :

هممت وهمت وابتدرنا واسدلت   وشمر مني فارط متمهل

والمعني : تسابقت مع القطا فسبقتها ، والشاعر يرسم صورة هذا السباق حيث صور تعب القطا بارخاء جناحها وصور نشاطه بتشمير ثوبه وجرد من نفسه شخصيا فقال . . وشمّر مني . . فسبقت القطا إلي الماء وشربت منه على مهل ،

---

٤٥) – محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ص ٢٦٩ ، انظر ابو حيان التوحيدي ، المقابسات ، تحقيق حسين السندوبي ، القاهرة : المكتبة التجارية، ١٩٢٩ ، ص ٢٠٠ ، انظر أيضا: الامتاع والمؤانسة ،جزء ٣ .

٤٦) – محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ص ٥١-٥٢

فلما جاءت (أي القطا) شربت فضلاتي .

"والعجب أن هؤلاء الغيورين جدا علي الأخلاق والذين تصدوا للكتابة في الصحف لم يتبادر إلي أذهانهم إلا الأفكار السيئة فقط ، ولم يكلفوا نفوسهم مشقة الرجوع إلي القصيدة وهي مثبتة في كتب الأدب العربي"[٤٧]

والدعوة المتشددة إلى (الاحتياط) في عصمة الجامعات الخليجية وحمايتها من الظن السيء بها أو الأهواء الفكرية ، وغيرها ، هي دعوة مؤداها أن الباحثين عن الحقيقة من الجامعيين عرضة للوقوع في الخطأ بحكم جهلهم بالصواب الذي يبحثون عنه .. وهم عرضة لإساءة فهمهم وسوء الظن بهم إذ يطرحون آراء غريبة عن مجتمعهم لأنها جديدة عليه ، فإن لم يحصّنوا ضد احتمالات الأخذ بالشبهات .. فما أكثر ماسيسقط منهم من الضحايا .

الذي يعنينا من هذا كله تقرير حقيقتين يجب ألا تغربا عن بال المفكرين ورجال الجامعات والباحثين في بلادنا ، أولهما : أن على الجامعة أن تقوم بنصيبها الأكبر في إثارة الوعي الثقافي والتفتح الحضاري في نفوس طلابها بمختلف الوسائل التي تكفل لها تحقيق هذا الهدف الإنساني النبيل ، وثانيهما : هي إحساس الجامعات بهذه المشكلة وبحثها ، بحثا علميا ، ومجابهتها بكل وعي ، عرفانا بدورها القيادي في خدمة المجتمع والحضارة الإنسانية .

ومن العوامل التي تعرقل حرية الفكر ، والانطلاق نحو تفسير الظواهر هو أن بعض أساتذة الجامعة يحصرون أنفسهم في إطار فكري واحد جامد عندما يتناولون قضايا بحثية مختلفة . "والبحث العلمي من ناحية أخري يجب أن يقوم علي الحقيقة دون فرض إطار فكري سلفا . (بحيث لايعطل التفكير ويصب الباحث في قوالب جامدة) أو يؤثر في توجهاته العلمية . ولهذا فان أي اتجاهات فكرية سلبية تقوض دعائم البحث العلمي من أساسه ، فالتشككية علي سبيل المثال تنكر أننا نستطيع معرفة أي شيء معرفة أكيدة ، وهي بهذا تتجاهل الحقيقة الأساسية

---

٤٧) – المرجع السابق ، ص ص ٤٣-٤٤ .

للخبرة البشرية · بل أن التشاؤمية متناقضة مع نفسها منطقيا لأن اعتقادها باننا لانستطيع معرفة أي شيء بالتاكيد هو في حد ذاته معرفة مؤكدة ، وبالمثل نجد أن النسبية تنكر وجود أي معدل مستمر للحقيقة وتخضع كل الواقع للتغير وهي بهذا لاتقيم وزنا لحقيقة واضحة تتمثل في جانب الثبات في الكون ، وهي فضلا عن أنها مرفوضة منطقيا لأنها تؤكد مايجب عليها أن تبرهن على عدم صحته وهو عدم وجود معيار ثابت للحكم علي الحقيقة · والحتمية بدورها تنكر الحرية الفردية وهو مايتناقض مع قدرات الإنسان وإمكاناته"[48] ·

فمثل هذه الاتجاهات الفكرية معيبة منطقيا ومتناقضة مع نفسها ومع الحقائق الواضحة للخبرة المشتركة بين البشر جميعا وتعتبر عقبة في سبيل الحرية الفكرية ، إذا سلمّ بها الباحث كإطار فكري له مسبقا ·

٥ – العامل الديني:

الإسلام دين يحض علي استخدام العقل ·· لأن جزء من الفطرة الإنسانية ·· وكل شيء في الإسلام قابل للمناقشة العقلية ابتداء من وجود الله تعالي إلي أبسط المسائل · وكان المعتزلة هم رواد النظر العقلي في الإسلام ورفعوا رايات الحرية الفكرية التي ترعرت في ظلالها الحضارة الإسلامية، وجعلوا العقل معيار كل أحكامهم ولكنهم لم يخرجوا أبدا عن نطاق الإسلام ، بل كانت حريتهم ملتزمة بأصول الإسلام وليست مطلقة كحرية الزنادقة · وقال المعتزلة بحرية الإرادة الإنسانية ، وأن كل إنسان مسؤول عن أفعاله وليس مجبرا علي كل مايفعل · وهكذا ربط المعتزلة بين الحرية والاختيار والمسؤولية ، ورفعوا بذلك من قيمة الفرد وجعلوه حرا ومسؤولا عن أعماله وأقواله ، وهذا يتفق مع أحدث النظريات الفلسفية المعاصرة

---

٤٨) – محمد منير مرسي ، "البحث التربوي ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر" حولية كلية التربية العدد الثاني ، جامعة قطر : كلية التربية ، ١٩٨٣، ص٢٣ ·

التي تعلي شأن الفرد وتؤكد حريته الفكرية والعلمية"[٤٩].

أن دراسة وبحث الموروث الديني والثقافي يكون مختلفا في الجامعات العلمية عنه في الجامعات الدينية ، فالجامعة العلمية تدرس التراث دراسة نقد ومقارنة عبر الحدود الثقافية لمجتمعات الإنسانية ، وهي تري أن جوهر هذا التراث لايمكن جلاؤه إلا من خلال تمحيصه بالنماذج المعيارية العامة لنشأة الإنسان ومجتمعه وتطوره ، بعبارة أخري إذا كانت الجامعة الدينية تري أن واجبها يتجسد في التسليم بصواب ما وضعه السلف من الصيغ الإدراكية والتفسيرية للميراث الديني . . فإن الجامعة العلمية لاتقر هذا التسليم وهي تشرطه بموافقته للعقل .

" وإن كان السند أو الرواية أداة الجامعة الدينية في إثبات الصواب لما ينقل عن السلف وتبشر به ، فإن البرهان هو أداة الجامعة العلمية في إثبات الاصابة والصلاح لما تقول به وتدعو إليه . وبين التوجهين في النظر إلي (الحق) شأو بعيد ، والجمع بين المنهجين في التعامل معه صعب أن لم يكن متعذر"[٥٠].

إن المشكلة التي تواجهه الجامعة الخليجية يتمثل في وقوعها بين مطرقة التوقع السياسي ، وسندان المسؤولية العلمية . علي أن ما يخفف من حدة هذه الإعضال أنه ليس غريبا ولا طارئا علي الفكر العربي الإسلامي مثل هذه المواقف، فابتكروا الحلول لها ، ولعل ماطرحه ابن خلدون في (المقدمة) يمثل المعادلة المنصفة بين حَدي التعاضل ، فقد قسم العلوم إلي صنفين : صنف نقلي يأخذه الإنسان عمن وضعه ويشمل العلوم النقلية والوضعية ، وهي كلها مستندة إلي الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال فيها للعقل . والصنف الثاني : علوم عقلية ، يمكن أن يتفق عليها الإنسان بطبيعة فكره ويهتدي بمداركه البشرية إلي موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجه تعليمها حتي يوقفه نظره وبحثه علي الصواب من الخطأ من حيث هو

---

٤٩)– محمد العزب موسي ، حرية الفكر ، القاهرة : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ص ١٠١-١٠٢ .

٥٠) – محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .

إنسان مفكر [٥١].

إن الحل الذي طرحه ابن خلدون لهذين الصنفين من العلوم يمكن الاستناد إليه للأخذ بالنمطين المقترحين من الجامعة الخليجية .. " الجامعة الدينية والجامعة العلمية " . إن العبرة التي لم يفصح عنها ابن خلدون في تمييزه بين العلوم النقلية والعقلية هي أن طلب العلم عن طريق الدرس الديني والدرس العلمي لواقع الوجود يتم في النهاية عن وحدة الحقيقة الوجودية للكون والإنسان .. وعلي هذا فإن الصراع بين المنهج الديني والمنهج العقلي في طلب الحقيقة هو صراع متوهم أكثر منه واقعا . وإنما الأمر كله منوط بكيفية فهم حاجات المجتمع إلي أصناف من العلم يعتمد بقاء الأمة أكثر من سواها [٥٢].

يمكن القول أن جوهر الطبيعة الجدلية لعلاقة الجامعات الخليجية بمجتمعاتها يتمثل في تقدم هذه المجتمعات برؤيتها لذاتها والكون من حولها ، وبين شباب هذه الجامعات وجدتها بطبيعتها العلمية التي دخلت بها إلي هذه المجتمعات - ومن حق المجتمعات الخليجية أن تكون علي وعي بطبيعة هذه الجامعات ونظام تفكيرها ولا تجعلها عرضة للريب أو سوء الظن [٥٣] .فينبغي أن يتاح للأستاذ الحرية المشروعة في الكلام في القضايا الفكرية والاكاديمية [٥٤]

وهناك مسألة أخري ، هي قضية تطويع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية وليس هناك من يمكنه أن يعارض تعزيز الأفكار الإسلامية بمنطق العلم .. خصوصا وأن المنهج العلمي العقلاني في التماس الحقيقة يقع في صميم الفكرة الإسلامية . ولكن هذا لا يلغي الحاجة إلي التروي في الاتفاق علي المراد بالتطويع من جهة وعلي حدود التطويع من جهة أخري . فهناك مساحة من الرمال المتحركة في الحياة العقلية

---

٥١) – ابن خلدون ، المقدمة ، تعقيق علي عبد الواحد وافي ، القاهرة : لجنة البيان العربي ، جزء ٢ ، ١٩٦٠ ، ص ص ١٨٠-١٨٥ & جزء ٣ ص ٩٩٤.

٥٢) – محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

٥٣) – نفس المرجع ، ص ٢٥ .

٥٤) – الأزمنة العربية ، العدد ٥٠ ، في ١٩٨٠/٢/٢٠، ص ٥١ .

والحياة الجامعية علي وجه التحديد لابد من اليقظة في الخوض فيها .

أما المراد بالتطويع فيمكن الاتفاق (من منظور جامعي علمي) علي أنه أزالة الجفوة المتوهمة بين منطق الدين ومنطق العلم وهذا مافعله الأولون من علماء المسلمين ، حين نظروا إلي العلم علي أنه مجموعة من السنن التي بثها الله تعالي في الكون وجعل منها نظام الكون العام (الطبيعة) ثم وهب الإنسان عقلا به يهتدي إلي معرفتها واكتشافها " الذي اعطي كل شيء خلقه ثم هدي "(طه ٥٠)

وأما حدود التطويع فهي ينبغي أن تقف حيث تكون عاصما من الزيغ عن محجة الإيمان .. ثم لاحدود وراء ذلك لأن السنن ذاتها لاسبر نهائيا لأغوارها "وما أوتيتم من العلم إلا قليلا " (الاسراء ٨٥) "[٥٥]

ومن العقل أخذ العلماء المسلمون حصانتهم النهائية في طلب الحق (الحق مرادف للحقيقة عندهم) فجعلوه ميزانا للاصابة والخطأ . قال الماوردي :" أن أسّ الفضائل وينبوع الأدب هو العقل الذي جعله الله للدين أصلا وللدنيا عمادا فأوجب التكليف بكماله وجعل الدنيا مدبَّرة بأحكامه وألف به بين خلقه مع اختلاف هممهم ومآربهم وتباين أغراضهم ومقاصدهم وجعل ما يعبدهم به قسمين ... قسما وجب بالعقل فاكده الشرع ... وقسما جاز في العقل فأوجبه الشرع "[٥٦]

وهكذا يكون العقل حكما ومجيزا في قضايا الفكر والضمير . وفي تاكيد النزعة العقلانية وحدها تستطيع جامعات الخليج العربية أن تجد حمايتها . وبها وحدها تستطيع أن تنتهج نهجا يلغي احتمالات التعارض بين منطق الدين ومنطق العلم ، فلا تكون هناك حاجة لتطويع الجامعة لشيء مفترض خارج العقلانية المتنورة المزروعة في صلب المنطق القرآني الواضح المثبتة في التراث الثقافي والعلمي لحضارة الإسلام .

---

٥٥) – محمد جواد رضا ، العرب والتربية والحضارة ، الكويت : مكتبة المنهل ، ١٩٧٩، ص ص ٣٦٧-٣٦٨ .

٥٦) – الماوردي ، ادب الدنيا والدين ، تحقيق مصطفي السقا ، القاهرة : مكتبة الحلبي ، ط ٣ ، ١٩٥٥ ، ص ١٢٠ .

ثالثا :الواقع والمناخ العام وقيود الحرية الأكاديمية :

أ - <u>ضعف التكوين الثقافي والعلمي</u> :

لاتلازم - في الواقع - بين الثقافة والعلم ، فليس كل متعلم مثقفا ، لأن الإنسان قد يستمد ثقافته من عدة مصادر للمعرفة بمجهوده الشخصي ، بغير اعتماده علي الدراسات العلمية المنظمة في المؤسسات التعليمية المختلفة ، ومن الملاحظ في بعض الجامعات أن بعض الخريجين يفتقرون إلى الثقافة العريضة الواسعة ، قد يرجع ذلك إلى عدم الميل إلي القراءة ، وإلى تواضع مستوي وسائل الإعلام في المجتمع ، وإلى عدم العناية - عند وضع السياسات التعليمية - بالجوانب الثقافية ، واكتفاء بمجرد التلقين والحفظ والاستظهار .

ومن أسباب ضعف مستوي طلاب الجامعة أيضا ، ما يتعلق باختيار أعضاء هيئات التدريس فيها ، ومدي التساهل أو التشدد في تعيينهم وترقيتهم ، ومدي العناية في كل ذلك بالصلاحية للقيام بالمهمة التربوية فضلا عن المهمة العلمية في البحث العلمي ، والمهمة التدريسية"[٥٧].

لقد أصبح في الإمكان للكثيرين من الحاصلين علي درجات جامعية عليا لاسيما الدكتوراه الالتحاق بعضوية هيئة التدريس في الجامعات الجديدة في مجال تخصصهم . ولقد كان الحكمة وراء الإصرار علي أن يكون عضو هيئة التدريس قد عمل كمعيد تتمثل في ضمان نشأة عضو هيئة التدريس في جو جامعي يتكون فيه ويتصل بتقاليده ، من ثم تتوفر له فرصة تشرب خصائص تلك التقاليد . أما العناصر التي تطرأ علي الجامعة أو تعود إليها بعد انقطاع ، فإنها عادة مالاتكون

---

٥٧) - انظر عبد الفتاح خضر ، أزمة البحث العلمي ، مرجع سابق ، ص ٤٥.
انظر أيضا محمد رضا، الإصلاح الجامعي ،مرجع سابق،ص ص٩٣-٩٧.

-في كثير من النواحي- متكافئة مع العناصر التي كان لمسارها صفة الاستمرار والانتماء."[58]

ولاشك أن إحساس الفرد بنسمات الحرية أو درجات القيود عليها ، يتعلق بمدي وعي الإنسان بحقوقه وواجباته ، ونضجه الفكري ، فيقول الشاعر :

لايعرف الشوق إلا من يكابده ولا الصبابة إلا من يعانيها

ويقول شاعر آخر :

ذو العقل يشقي في النعيم بعقله وأخو الجهالة في الشقاوة ينعم

فإن كانت الهيئة الأكاديمية غير كفء فإن ذلك سينعكس علي مستويات التعليم والبحث ، وإذا كان الأكاديميون ليسوا علي جانب رفيع من الخلق والسلوك فإن الجو الجامعي كله سيتأثر به . وبنفس المثل فإن الأساتذة إذا ما تورطوا في الأنشطة السياسية وما تتضمنه من نزاعات وخصومات ، فإن الجامعة ككل ، عرضة لأن تصطبغ بتلك الصبغة . وباختصار فإنه إذا ما فقد الأساتذة الالتزام بالأهداف الأكاديمية وسعوا لتحقيقها، فإن الجامعة تتعرض بالضرورة للتدهور[59]

ب - <u>الاعتبارات الشخصية وتأثيرها</u> :

يندرج تحت هذا العنوان ، قضية الموضوعية في الحكم ، أو الأشراف ، أو إجازة البحث العلمي ، أو قبوله للنشر (حتي وأن لم يكن يستحق النشر) . وهناك مواقف قليلة نادرة ، نري فيها أثرا للعلاقات غير الموضوعية أو الشخصية تدخل فيها المجاملات حتي في رسائل الماجستير والدكتوراه [60].

---

٥٨) - عبد الفتاح حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٧٩ .

Altbach, P.G. The Academic Proffession; An Uncertain - (٥٩ Future New York : Praeger, 1977, p.2.

٦٠) - عبد الفتاح خضر ، أزمة البحث العلمي ، مرجع سابق ، ص ٤٦ .

وقد نجد أن بعض الاعتبارات تتدخل في الحيلولة دون إجراء بعض البحوث، أو تخرج نتائج بحوثها التقويمية – في دراسة الواقع – لاتعبر عن الحقيقة الفعلية في الميدان ·

" ونسمع عن بعض المشرفين ، من كبار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية ، الذين يقبلون العمل في ظروف غير ملائمة كأن يعملوا في جهات يرأسها تلاميذهم الذين يشرفون علي رسائلهم ، مما يكون له أثره أحيانا في العلاقات العلمية ، وحصول التلميذ علي بعض المزايا بغير حق ، إلي الحد الذي يثير التساؤلات الآتية في الأذهان : أين القيم العلمية ؟ أين التمسك الصارم بالتقاليد الجامعية وأعرافها العريقة ؟ أين النزاهة والموضوعية ؟ أين الأمانة العلمية ؟ أين التحرر والفكر الأكاديمي ··· وتساؤلات كثيرة أخري عن سلبيات لم يكن لها وجود ، بهذه الكثرة ، من قبل "[٦١]

وقد لاتظهر آثار الاعتبارات الشخصية علي البحث العلمي بوضوح ، وإنما توجد تصرفات في طياتها شبهة وجود هذه الاعتبارات ، وأن لم يكن وجودها مقطوعا به ·

حـ- طرق التدريس وفقر الحياة الثقافية الحرة في الجامعات :

لقد أصبح التعليم الجامعي وخاصة في منطقتنا يكاد يكون امتدادا لوظيفة التعليم الثانوي من حيث وقوف المستوي العلمي لما يقدم إلي الطلاب عند حدود ما استقر الرأي عليه أو ما هو عام ، وذلك عن طريق عملية (نقل) تخلو من الابتكار والإبداع ، وتغيب عنها نظرات النقد والمقارنة والتحليل "[٦٢]·

والمكتبات الجامعية لها مشاكلها بالطبع ، لامن حيث الخدمة الداخلية ··

---

٦١) – المرجع السابق ، ٤٧ ·

٦٢) – سعيد اسماعيل علي ، " ازمة الدراسات العليا التربوية " في دراسات تربوية ، المجلد الثاني ، ج ٨ ، القاهرة : رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٥ ·

وإنما من حيث متابعة الجديد من الدوريات في العلوم التربوية والنفسية ، وهذا الجديد ، نجده أكثر في الدوريات العلمية ، ومن المضحك المبكي معا ، أنه ظهرت في الآونة الأخيرة دوريات علمية تربوية ، لم تعرف طريقها إلي أرفف مكتبات الكلية مما يؤكد أن المسألة ليست قاصرة علي الدوريات الأجنبية وحدها ، ولاهي مسألة اعتمادات مالية فقط [٦٣].

د - غياب المدرسة الفكرية ، وروح الأستاذية :

الدراسة الجامعية في أصلها الأول أستاذ وتلميذ ، والأستاذية هنا ليست مجرد " درجة مالية " أو وظيفة ذات موقع عال في السلم الإداري ، إنما هي رسالة فكرية ، ومدرسة علمية تحمل نهج الأستاذ وفلسفته ، ويكون له تلاميذه الذين يسيرون علي هذا النهج ويبشرون بهذه الفلسفة ويتابعون فكره ، مع التنمية والتطوير والإضافة . ولكن مفهوم الأستاذية ادخل في زمة التاريخ ... ومن أخطر مايمكن أن يحدث ويهدم فكرة الأستاذية ، أن يتم الإشراف علي الرسائل الجامعية ، بالتعيين لا بالاختيار أي أن يحدد القسم أن يشرف علي الطالب " أ " أو " ب " من الأساتذة ، دون أخذ رأي الطالب ، ويتصل بهذا ما لا يقل عنه خطورة ، أن التغيير في الإشراف قد يكون دون أخذ رأي المشرف أو أخطاره بذلك التغيير [٦٤].

والبعض يتعامل مع منهج المشاركة في الإشراف علي الرسائل علي أنه وصاية ، وأن من الضروري أن يكون له بصمة علي كل من يتخرج ،هذا صحيح إذا كان المشرف أهلا لذلك ، إذ ما العمل عندما يفقد الأستاذ الفكر والمنهج ، وتتحول البصمة إلي مجرد خطوط بالقلم وتعطيل الباحث لمجرد ان يثبت المشرف ذاته ...

اذا اقترح باحث موضوعا حساس ، أو حاول أن يفسر بعض الظواهر ، قد يبادر البعض بالاعتراض ، لان ذلك يسبب حساسيات ، وقد يجلب متاعب كثيرة .

---

٦٣)- المرجع السابق ، ص ٣٠ .

٦٤) - نفس المرجع ، ص ٣٢ .

كما أن الدراسة التربوية بحكم وظيفتها تقضي موقفا فكريا محددا ، وقد يتعذر تناول مسائلها من خلال موقف محايد لاطعم فيه ولا لون "[٦٥].

هـ- الروتين والبيروقراطية المتطرفة :

إن النمط المهني للعمل الأكاديمي يتضمن قدرا كبيرا من الحرية والاستقلال الذاتي ، وأن كان هناك أمران هما:أن الأكاديميين ليسوا من أرباب المهن المستقلين فهم موظفون تجري عليهم الرواتب ، ومن ثم يتعين عليهم ممارسة أعمالهم في تنظيمات بيروقراطية معقدة ، الأمر الثاني فإن هناك صراعا دائما بين ذلك النمط المهني والمبادىء البيروقراطية .

ولم يكن ولسن Wilson أول من أدرك أنه علي غير المألوف في كثير من المهن الذهنية ، فإن الأستاذ دوما موظف وعليه الانصياع لرقابة إدارية أساسية مما ينطبق علي أي مسؤولية منظمة"[٦٦] . فمن الملاحظ أن هناك دوما نوع من التوتر بين النظامين ، المهني والبيروقراطي ، نجم عن أن كلا منهما يسعي للسيطرة علي المجال الأكاديمي .

وأن التوتر التقليدي بين النظامين - المهني والأكاديمي - سيكون الكفة الراجحة هي النظام البيروقراطي ، وأخذا في الاعتبار أيضا أن الحرية المهنية والاستقلال المهني وثيقا الصلة بالقوة والنفوذ ، فإنه يجب أن تكون مثل هذه الأساليب قادرة علي تغيير خصائص النظام البيروقراطي . بعبارة أخري فإن النظام المهني يجب أن يكون قادرا علي إيجاد القوة الكافية لتحدي النظام البيروقراطي . وهذا مما لايبدو محتملا"[٦٧].

يقول حسن الإبراهيم مدير جامعة الكويت السابق : " علي الجامعة مسؤولية

---

٦٥) - نفس المرجع ، ص ٣٥ .

٦٦) - Wilson L. The Acsdemic Man ,London:Oxford Press,1942, p.120

٦٧) - عبد الفتاح جلال ، مرجع سابق ، ص ١٧٥

التحرر من قيود البيروباثولوجية ، وهي أسوأ أنواع البيروقراطية ، وهي عندما تصل البيروقراطية إلي درجة كونها غاية في حد ذاتها لا وسيلة للوصول إلي غاية معينة . وهذا للأسف الشديد هو الوضع السائد في جامعة الكويت وهنا أود أن أوضح أنني لا أعني الأفراد القائمين علي الجهاز الإداري في الجامعة وإنما أعني القوانين والقواعد التي وضعت عند إنشاء الجامعة عام ١٩٦٦ ، والتي يجب تغييرها الآن إذا أردنا أن ننطلق نحو جامعة عصرية[٦٨] .

رابعا : كيف ننهض بالحرية الأكاديمية :

أن التقدير الأدبي مطلوب بحق لرجل العلم ، ويزيد من رضائه عن نفسه كما يزيده ثقة بها ، بيد أنه لن يزيل عنه التوتر الذي يصاب به نتيجة حاجته المالية لاشباع حاجاته الضرورية وحاجات أفراد أسرته . وقد أكدت وثيقة اليونسكو علي ذلك كضرورة لنجاح المشتغلين بالبحث العلمي ، " توفير الدعم الأدبي والعون المالي للباحثين العلميين"[٦٩] .

من حق عضو هيئة التدريس بالجامعات الأمريكية أن يحصل علي إجازة عام براتب كامل كل سبع سنوات يقضيه كما يشاء . أما في الجامعات البريطانية فلا يوجد مثل هذا الحق ولكن من حق أي عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يطلب أعفاءه من الواجبات الرسمية حتي يتفرغ لتكملة بحثه ، أو تنظيم مادة كتاب ، أو قضاء فصل أو فصلين دراسيين في جامعة أخري للاطلاع علي بعض الأساليب

---

٦٨) - حسن الإبراهيم " نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي " في وقائع الحلقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسات التعليمية في جامعة الكويت ، في ٨-١٠ فبراير ١٩٧٠.

٦٩) - توصية اليونسكو بشأن اوضاع المشتغلين بالبحث العلمي ، انظر د.جون ديكنسون ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث ، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . (١١٢) ، ١٩٨٧، ص ٢٧٤ .

والوسائل الجديدة . وأحيانا يعفي الشخص في بريطانيا من واجباته الجامعية لهذه الأسباب وما إليها أكثر من مرتين كل سبع سنوات "[٧٠].

أن لنوادي أعضاء هيئة التدريس دورا يمكن أن تؤديه بفعالية نحو ترسيخ الحرية الأكاديمية في الجامعة ، " ولكن هذه النوادي لاتمثل جبهة متماسكة يمكن أن تؤثر في توجيه سياسات التعليم الجامعي أو القرارات المتعلقة به أو حتي في الدفاع عن المطالبة بحقوق أعضائها .. فإن تنظيمات أعضاء هيئة التدريس ممثلة في نواديهم يمكن أن تكون نواة لتنظيم مهني شامل يعزز من خلاله استقلال المهنة وتترسخ عن طريقة الحرية الأكاديمية للأعضاء فضلا عن تبنيه لقضاياهم ومصالحهم"[٧١].

أن الدور الذي يقوم به أستاذ الجامعة يتطلب من المجتمع توفير نوع من الحصانة الأكاديمية وجو من الأمن العام الذي يعمل فيه الأستاذ ويمارس فيه حريته الأكاديمية ، ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي في مأمن من العدوان عليه حتي يعلن نظرياته ونتائج بحوثه . وينبغي أن توفر لهذا الأستاذ وسائل البحث - مكتبية كانت أو معملية - فهذه عدته التي يعمل بها . ثم ينبغي أن توفر له من الأمن الاقتصادي مايساعده علي التفرغ لعمله ، ويحرره من الخضوع للضغوط الخارجية[٧٢].

وضمن متطلبات الحرية الأكاديمية أن تحكم الجامعة نفسها وفقا لقوانين ولوائح وتقاليد نابعة من المحيط الجامعي نفسه . فهيئة التدريس بالجامعة تقرر أو تطور القوانين والقواعد التنظيمية العامة حتي تستطيع الجامعة أن تؤدي وظيفتها علي أكمل وجه فيما يتصل بإعداد المهنيين والباحثين وإجراء البحوث . وهيئة التدريس هي التي تحدد مجالات التخصص ، ومواد الدراسة في كل مجال ، والمستويات . وهي التي تحدد المؤهلات التي ينبغي توفرها في مختلف مستويات

---

٧٠) - أحمد حسن عبيد ، مرجع سابق ، ص ٢٢٥ .

٧١) - عبد الفتاح حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٨٢ .

٧٢) - أحمد حسن عبيد ، مرجع سابق ، ص ٢٢٧ .

اعضاء هيئة التدريس ، وتعيينهم في وظائفهم ، وهي التي تقرر نوعية المعامل والمختبرات ومحتوي المكتبات ، وكل مايتصل بسير الدراسة ومجالات النشاط ، ثم أن هيئة التدريس ، عند توفير جو الحرية الاكاديمية ، هي التي تقرر نوعية الطلاب الصالحين لمتابعة الدراسة الجامعية وتختارهم[٧٣] .

وقد يتطلب التنظيم تركيز بعض جوانب السلطة علي مستوي الكليات وعلي مستوي الجامعة في يد كبار الأساتذة ، ولكن ذلك لا يلغي حق سائر أعضاء الهيئة التدريسية في مناقشة ما يتخذه هؤلاء الأساتذة من قرارات وفي اقتراح بعض الاراء[٧٤] .

وتمتع هيئة التدريس بالحرية الاكاديمية علي هذا النحو ، وامتداد نفوذها إلي جميع جوانب الحياة الجامعية يهيء للجامعات استقلالا يمكنها من النمو والانطلاق. فهذا الاستقلال يهيء للجامعة جوا من المرونة والقدرة علي الحركة والتغير السريع.

مايحدث في بعض البلاد من وضع الجامعة تحت تصرف سلطة خارجية ، ولو كانت تربوية ، أو تحت الرقابة هو عدوان علي الحرية الفكرية وعلي استقلال الجامعة ، وما يحدث في بعض الحالات القليلة من تدخل السلطات في تعيين أساتذة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس وفي فصلهم من عملهم (دون أن يكون قد صدر عنهم ما يتنافي مع أخلاقيات الحياة الجامعية)وفي تفضيل بعض الأعضاء في الجامعة علي زملائهم لاعتبارات شخصية غير موضوعية ، كلها أمور تتنافي مع الروح الجامعي ، وما يحدث أحيانا من أمور أخري مشابه يعتبر تدخلا مقيتا في استقلال الجامعة ومحاولة لهدم الكيان الجامعي[٧٥].

الصورة التي قدمناها عن استقلال الجامعة ومن الحرية الاكاديمية لا يمكن

---

٧٣) – المرجع السابق ، ص ٢٢٤ .

٧٤) – نفس المرجع ، ص ٢٣٤ .

٧٥) – نفس المرجع ، ص ٢٣٥ .

أن تتحقق إلا في جو ديمقراطي يسوده الحرص علي عدم التدخل في شئون الجامعة ، وهذا لايمكن أن يتحقق إلا في جو يتحرر الشخص الأكاديمي فيه من كل أنواع الضغوط ، ومن بينها الضغوط الاقتصادية . فانخفاض المستوي الاقتصادي لعضو هيئة التدريس يفسد علي الجامعي حياته ويجعله ينشغل بأمور تساعده علي سد حاجته المادية ولكنها تحرمه من تكريس وقت كاف للبحوث العلمية ذات الطبيعة الأكاديمية التي تعتبر ضرورة في تقدمه العلمي ونموه المهني .

ومعني هذا أننا ينبغي أن نساعد عضو هيئة التدريس بالجامعة علي التفرغ للحياة الجامعية ، وتكريس كل وقته لها ، وعدم الانشغال بأمور جانبية ، وذلك عن طريق إمداده بما يكفل له ولأسرته حياة مريحة . والأفضل أن يترك للجامعة تصريف شؤونها المالية ومن بينها تحديد رواتب أساتذتها ، في ضوء الاحتياجات الفعلية ومستوي المعيشة السائد [٧٦].

وفي النهاية فإن الظروف المحيطة لها عامل كبير وتأثير علي الحرية الأكاديمية ، " . . غير أن ضغوط الطلب الاجتماعي علي التعليم ، وعدم توفر الإمكانات من ناحية ، وعدم وجود مناخ عام ، وعدم الوضوح الكافي بشأن وظيفة البحث ، كثيرا ما تحول الأستاذ الجامعي إلي محاضر ، مركزا علي هذه الوظيفة طيلة حياته المهنية . . . والتفرغ المهني لأستاذ الجامعة يتطلب استقرارا ، والاستقرار يتطلب مناخا علميا ومعنويات عاما يكون الضمان لاستمراره" [٧٧] وانطلاقه بكل حرية نحو البحث وإثراء الحياة الجامعية بمزيد من الآراء البناءة التي تعبر عن روح الحرية الفكرية الواعية الملتزمة .

---

٧٦) - نفس المرجع ، ص ٢٢٦ .

٧٧) - محمد الهادي عفيفي ، " حول مشكلات التعليم الجامعي ". مجلة الثقافة العربية ، العدد الثاني ،القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤ ، ص ص ٦٤-٦٥.

وإذا أردنا مزيدا من الحرية الأكاديمية ، فنوصي بالآتي :

١ -تكوين هيئة قضائية علمية من أساتذة الجامعات المتفوقين ، وتكون مهمتها الفصل في القضايا الخلافية ، وفض الاشتباك بين الأكاديميين وغيرهم ، حول القضايا المثارة لما يعتبر خارجا عن حدود الحرية الأكاديمية ، أو قضايا النشر والسرقات العلمية وغيرها .

٢ -إلغاء القيود التي قد تفرض في بعض الجامعات علي عضو هيئة التدريس الجديد ، منها علي سبيل المثال ، أنه ليس من حقه تأليف كتاب جامعي إلا بعد مرور ثلاث سنوات . نتساءل إذن .. هل الثلاث سنوات هي التي تقرر فطام المدرس الجامعي ؟ نحن نري للمدرس الجامعي حرية التأليف والنشر ولايكون هناك مثل هذا الحظر لكي لايقال أنه وضع من أجل ضمان عدم مزاحمة الصغار للكبار من الأساتذة في التأليف وتوزيع الكتب علي الطلاب.فالحق يجب أن يكون للجميع مكفولا مادامت هناك معايير وضوابط يلتزم بها [٧٨].

٣ -عدم فرض كتاب معين يلتزم به أستاذ الجامعة ، للقيام بتدريسه ، ففي ذلك اعتداء علي حريته الأكاديمية .

٤ -ضرورة وجود نوع من الحصانة الأكاديمية لأساتذة الجامعة (أسوة بحصانة رجال القضاء) ، حتي لايعصف ذوو الأهواء الخاصة بحقوق أستاذ الجامعة ، ويصبح في مأمن من التيارات العارضة .

٥ -تشجيع إصدار المجلات العلمية ، وفتح نوافذ التعبير عن الرأي . من أجل تنشيط الحركة الفكرية ، وأن تسهم الجامعة في توفير مطابعها لنشر كتب الأساتذة وتسهيل ذلك ودعمها ماديا .

٦ -إعادة النظر في عدم مساهمة الدولة في المؤتمرات العلمية ومراجعة

---

٧٨) – محمد وجيه الصاوي ، " حقوق وواجبات المعلم في ظل الديمقراطية " الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، اشراف ، سعيد اسماعيل علي ، المجلد التاسع ، القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٤٩ -١٨٥.

دواعي التقشف التي ينبغي ألا تنطبق علي النواحي الثقافية والعلمية ، والتعليمية، وأن تيسر الدولة مشاركة الأساتذة في المؤتمرات العلمية خارج حدودها أيضا .

٧ -حرية أساتذة الجامعة في اختيار نوعية الطلاب الدراسين بالجامعة ،وتحديد مستوياتهم التعليمية ، وأساليب التقويم المختلفة .

٨ -من حق أستاذ الجامعة ، الممارس بالفعل في كثير من الجامعات ، اختيار رئيس القسم ، وعميد الكلية ، وله حرية التعبير ، وإبداء الرأي في القضايا التنظيمية التي تمس الشؤون الدراسية وحقوق أعضاء هيئة التدريس . وينبغي أن يكون له رأي في تحديد راتبه .

٩ -تكوين نقابة لأعضاء هيئة التدريس ، يمارس من خلالها نشاطه الفكري وحريته الأكاديمية في الدفاع عن حقة ، ومن خلالها أيضا يمكن أن يعاد النظر في قانون تنظيم الجامعات .

١٠-الحق في ترك العمل بالجامعة حتي لايصبح الأكراه علي الاستمرار فيه نوع من السخرة البغيضة التي تخلص منها الجنس البشري ، والحقيقة أن مايحدث هو تقييد في حرية العمل ، إذ ليس لأساتذة الجامعة حرية ترك العمل وحرية الخروج من بلدهم ، ذلك من الأمور التي يجب مراجعتها .

١١-يجب إلا يكون هناك نوع من فرض الرأي والتبعية الجامدة عند الإشراف علي البحوث والرسائل العلمية ، حتي يصبح عضو هيئة التدريس له استقلالية في الرأي وله بصمة خاصة . وليست بالضرورة صورة طبق الأصل من أستاذه ." فإن من سلبيات الفكر العربي كما يقال أحيانا ، أنه نقلي ولاعقلي ، وأنه مع الإئتلاف Convergence الذي يكره الاختلاف والتباين Divergence أو التفرد بالرأي"[٧٩] .

---

٧٩) – محمود قمبر ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المتنبي ، ١٩٨٩ ، ص ص ٤٧-٥٠ .

مصادر البحث

المراجع العربية :

١ - ابن خلدون ، المقدمة ، تحقيق علي عبد الواحد وافي ، القاهرة : لجنة البيان العربي ، جزء ٢ ، ١٩٦٠ & جزء ٣ .

٢ - ابو حيان التوحيدي ، المقابسات ، تحقيق حسين السندوبي ، القاهرة : المكتبة التجارية ، ١٩٢٩ .

٣ - أحمد جلال حماد ، حرية الرأي في الميدان السياسي ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .

٤ - أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٧٩ .

٥ - أديب أسحاق ، الأعمال الكاملة ، " الدرر " ط ٤ ، بيروت :١٩٠٩ .

٦ - الماوردي ، أدب الدنيا والدين ، تحقيق مصطفى السقا ، القاهرة : مكتبة الحلبي ، ط ٣ .

٧ - جميل منيمنة ، مشكلة الحرية في الإسلام ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨٢ ، انظر العقاد ، الديمقراطية في الإسلام .

٨ - جون دكنسون ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث ، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، (١١٢) ، ١٩٨٧ .

٩ - حافظ عفيفي باشا ، على هامش السياسة وبعض مسائلنا القومية ، القاهرة: مطبعة دار الكتب القومية ، ١٩٣٨ .

١٠- حسن الإبراهيم " نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي " في وقائع

الحلقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسات التعليمية في جامعة الكويت ، في ٨-١٠ فبراير ١٩٧٠.

١١- رالف بارتن بيري ، آفاق القيمة ، ترجمة عبد المحسن عاطف سلام ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨.

١٢- سبينوزا ، رسالة في اللاهوت ،ترجمة حسن حنفي راجعه فؤاد زكريا ، القاهرة : الهيئة العامة للتأليف والنشر ، ١٩٧١.

١٣- سعيد اسماعيل علي ، " أزمة الدراسات العليا التربوية " في دراسات تربوية ، مجلد الثاني ، ج ٨، القاهرة : رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٧.

١٤- سليم ناصر بركات ، مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث ، دمشق : دار دمشق ، ١٩٨٤.

١٥- صالح حسن سميع ، أزمة الحرية السياسية في الوطن العربي ، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي ، ١٩٨٨.

١٦- عاصم أحمد عجيلة ، الحرية الفكرية وترشيد العقل الإسلامي ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤.

١٧- عبد الفتاح حجاج ، " استاذ الجامعة وأوضاعه المهنية " في دراسات في التعليم الجامعي ، المجلد (٥) جامعة قطر : مركز البحوث التربوية ،١٩٨١.

١٨- عبد الفتاح خضر ، أزمة البحث العلمي في العالم العربي ،الرياض : إدارة البحوث ، معهد الإدارة العامة ، ١٩٨١.

١٩- عبد الله زيد الكيلاني ، عبد الرحمن عدس ، الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية ، دمشق : المركز العربي لبحوث التعليم العالي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٤.

٢٠- عبد الملك الحمر ، " العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج " في كتاب وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ .

٢١- عزمي قرني ، العدالة والحرية في فجر النهضة العربية ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة (٣٠) ١٩٨٠٠

٢٢- متى عقراوي ، الجامعة وإنسان الغد ، بيروت : دار الجيل ، ١٩٦٧٠

٢٣- متى عقراوي ، الجامعة والحكومة في الشرق ، ص ٣٣٥، من كتاب العلوم والتكنولوجيا في البلدان الشامية ، منشور باللغة الانجليزية ، جامعة كمبردج،١٩٦٨٠

٢٤- محمد إبراهيم كاظم ، دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر ، المجلد ١٣، جامعة قطر : مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٨٠

٢٥- محمد العزب موسى ، حرية الفكر ، القاهرة : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩٠

٢٦- محمد الهادي عفيفي ، " حول مشكلات التعليم الجامعي " ، مجلة الثقافة العربية ، العدد الثاني ، القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤٠

٢٧- محمد جواد رضا ، الحرية الأكاديمية ، بغداد : ١٩٦٨٠

٢٨- محمد جواد رضا ، التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥٠

٢٩- محمد جواد رضا ، العرب والتنمية والحضارة ، الكويت : مكتبة المنهل ، ١٩٧٩٠

٣٠- محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي في دول الخليج ،الكويت : دار الربيعان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤٠

٣١- محمد عمارة ، الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ج ٢ ، د.ت٠

٣٢- محمد منير مرسي ، البحث التربوي ، أصوله ومناهجه ،القاهرة : عالم الكتب ، د.ت٠

٣٣- محمد منير مرسي ، التعليم الجامعي المعاصر، وقضاياه واتجاهاته ، الدوحة: دار الثقافة ، ١٩٨٧ .

٣٤- محمد وجيه الصاوي ، " دراسة تقويمية لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر في ضوء أهدافه " بحث نوقش ونشر في مجلد مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، البحث التربوي ، الواقع والمستقبل ، في الفترة من ٣-٦ يوليو ١٩٨٨ .

٣٥- محمد وجيه الصاوي ، " حقوق وواجبات المعلم في ظل الديمقراطية " الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ،إشراف ، سعيد اسماعيل علي ، المجلد التاسع ، القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٤ .

٣٦- محمود قمبر ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المتنبي ، ١٩٨٩ .

٣٧- نبيه يس ،أبعاد متطورة للفكر التربوي ، القاهرة : مكتبة الخانجي ،١٩٧٩ .

٣٨- نديم الجسر ، " فلسفة الحرية في الإسلام " ، بحث ضمن مجموعة بحوث في كتاب ، التوجيه الاجتماعي في الإسلام ، القاهرة : مجمع البحوث الإسلامية ، ج ١ ، ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية :

39- Altbach, P.G. The Academic Proffession , An Uncertain Future New York: Praeger,1977.

40- Halsey, A.H & Trow,The British Acadimics , London : Faber.1971.

41- J. Bury, History of Freedom of Thought, London: 1930.

42- Knowles, Asa S. ed., Handbook of College And University Administration, New York : KcGraw-Hill Book Co. 1970.

43- W. H. Coates etal, The Emergence of Liberal Humanism, New York: McGraw-Hill Co, 1966.

44- Wilson L. The Academic Man, London : Oxford Press, 1942.

الدوريات :

ـــ أحمد بوحسين ، مجلة الأزمنة العربية ، الامارات العربية المتحدة ، العدد ١٠ في ٢٠/٢/١٩٨٠.

ـــ مجلة الأزمنة العربية ، الامارات العربية : عدد ٤٩، في ١٣/٢/١٩٨٠.

ـــ مجلة الأزمنة العربية ، الامارات العربية : عدد ٥٠، في ٢٠/٢/١٩٨٠.

ـــ جريدة ، الأهرام ، القاهرة : ١٨/١/١٩٧٦.

ـــ محسن محمد باروم ، " رسالة الجامعة في البلاد النامية مع بعض التطبيقات الخاصة علي أحوال التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مجلة الأستاذ ، المجلد الثالث عشر ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٦٦.

الفصل الثامن

أهداف محو الأمية وبعض معوقات تحقيقها
في دول الخليج العربية

الدراسة وأهميتها :

لم تكن الجهود التي بذلتها دول العالم في العقد الثاني من القرن العشرين لاتتعدي تعليم الأميين ، ولم يلق المحتوي أو المضمون اهتماما يذكر ، ولكن تطور حاجات العصر ، ومتطلبات الحياة بصورة مستمرة والحرص على أن يحقق تعليم الأمي غايته المرجوة ، في تنمية شخصيته ، وتنمية مجتمعه وتأهليه لمستوي أفضل في فهم الحياة ومواجهة أعبائها . كل ذلك أدي إلي تغيير النظرة إلى المنهج التقليدي القديم ، وأكد ذلك ما اثبتته التجارب العملية بأنه لايفي بحاجات الدراسين ، ولا بحاجات المجتمع ، ومن ثم عكف المهتمون بمحو الأمية على دراسة أهدافه وطرق العمل فيها ، وتناولوها بالبحث والتجريب كما وكيفا . فكان ما طرأ على مشكلة الأمية في النصف الثاني من القرن العشرين ، فبعد أن كانت مشكلة محلية يتفاوت حجمها ، والإحساس بها ، وأسلوب التغلب عليها بين دولة وأخري أصبحت مشكلة عالمية ، شغلت كثيرا من المنظمات والهيئات العالمية والأقليمية ، وبعد أن كانت تعتمد على الجهود العفوية ، والارتجالية ، في إطار بعيد عن التخطيط الذي ينظمها ، والتشريع الذي يوضح أبعادها وحدودها وطرائق العمل فيها ، أصبحت مسألة تقوم على الدراسة العلمية ، والتخطيط المدروس لمختلف جوانبها - وبعد أن كان ينظر إلي الإمية على أنها مجرد وصمة ينبغي التخلص منها أصبحت مكافحتها ضرورة من ضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، لأي بلد من بلدان العالم .

والدراسة ليست مجرد وصف يستعرض بطريقة شكلية ما اتخذته دول الخليج العربية من أهداف عامة وخاصة لمحو الأمية ، وإنما تقدم معالجة نقدية تحليلية ، لطبيعة الأهداف ، وخطط الدراسة والمعوقات التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف، وذلك في إطار روية شمولية ، مقارنة ، على المستويين النظري والعملي .

أسئلة الدراسة :

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية :

١ - ما واقع الأهداف ، وطبيعتها في ضوء الامكانات ومستوى الطموح ؟

٢ - ما واقع خطط وبرامج محو الأمية في دول الخليج العربية ؟

٣ - ما معوقات محو الأمية ، وسبل التغلب عليها ؟

مدخل الدراسة :

يجدر بنا أن نحدد بعض المفاهيم والتي سوف نتعرض لها في الدراسة منها: الأمية ، والأمي ، ومحو الأمية ، وتعليم الكبار ، والتربية الاساسية ، ومحو الأمية الوظيفي ، ومحو الأمية الحضاري.

الأمية : في معناها اللغوي تدل على الجهل بالقراءة والكتابة ، وهذا ما عناه القرآن الكريم بأمية العرب حين قال " هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة " (الجمعة٢)

الأمي : يعرف بأنه الشخص الذي لايعرف القراءة والكتابة بأية لغة ، وقد تجاوز سن التعليم الأولي .(وسوف نعرض لذلك بالتفصيل وفق تحديد كل دولة لمفهوم الأمي ، ومستواه التعليمي وعمره الزمني) .

محو الأمية : وهو يعني مفهوم محو الأمية التقليدي ، الذي يعتمد على فكرة تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب ، أو مايسمي بالمهارات الأساسية . وتعد حملات محو الأمية في هذا الإطار عملية علاجية ، لانها تهدف إلي علاج النظام التعليمي الذي لم يمتد لتعليم كل أفراد الشعب فيمحو أميتهم في طفولتهم في المدرسة الابتدائية . فهي علاج الفرد لأنها تصحح تخلفه ، فتعلمه المهارات الأساسية التي كان عليه أن يتعلمها من قبل .

ويقتصر الدلالة اللغوية لهذا المصطلح على معني محو الأمية الأبجدي ، "فك الرموز الألفبية (أ - ب - ت) Alphabetisation صوتيا وكتابيا مما يمكن من إجراء عمليات القراءة والكتابة[١] .

تعليم الكبار : جرت العادة على استخدام هذا التركيب اللغوي المزدوج(محو الأمية وتعليم الكبار) وكان محو الأمية شيء مستقل متميز عن تعليم الكبار . علما بأنه لا يوجد إنسان يجهل أن محو الأمية مجال متخصص من مجالات أنشطة تعليم الكبار

وغالبا ما يقصد بتعليم الكبار في المنطقة العربية ، التعليم الأكاديمي أو التعليم العام الذي يقدم للدراسين الكبار الذين محيت أميتهم ، كدراسة مسائية ، بقصد الحصول على شهادات دراسية أعلى ، تتيح لهم مواصلة التعليم النظامي ، أو الحصول على وظائف[٢] .

لقد تطور مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار إلي مسميات أخري ، فلم يكد ينتهي النصف الأول من القرن العشرين حتي أصبحت الأمية الأبجدية في الدول الصناعية الغربية شبه منتهية[٣] ،ولكنها أصبحت مشكلة رئيسة تتحدي جهود الدول النامية من أجل التقدم والتنمية مما دعا إلي ضرورة البحث عن مفهوم جديد لمحو الأمية ، يتناسب مع إقاع التطور وسرعة التغييرات الاجتماعية والاقتصادية في جنبات العالم الحديث ، فظهر مفهوم " التربية الأساسية " .

التربية الأساسية : ظهر في الخمسينيات ، وقد جسمته اليونسكو ، في إطار تنمية المجتمع حيث تلعب التربية الأساسية دورا ملحوظا وتكتسب معناها ووظيفتها ، فهي تهدف إلي : مساعدة الناس على فهم مشكلات بيئتهم وفهم حقوقهم ، وواجباتهم كمواطنين وأفراد . ومساعدتهم على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات

---

١) – محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مفاهيم وصيغ وتجارب عربية ، الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥ ، ص ١٩٣.

٢) – المرجع السابق ، ص ٢٠٣ .

٣) - محمود قمبر ، التربية المستمرة ، البحرين : مركز تدريب تعليم الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٠، ص ص ٤٥-٤٦.

تجعلهم أقدر على النهوض بمستويات معيشتهم ، والمشاركة بفاعلية أكثر في تنمية بيئتهم اجتماعيا واقتصاديا ، واستكمال نقص الخدمات التعليمية التي يقدمها النظام التعليمي[٤].

محو الأمية الوظيفي : في منتصف الستينيات تبني مؤتمر وزراء التعليم في طهران عام ١٩٦٥، الأتجاه الوظيفي في محو الأمية الذي يستهدف تنمية أفراد قادرين على تلبية مطالب العمالة والتنمية ، وهذا المفهوم يتضمن محاولة الربط بين النشاط الاقتصادي والاهتمامات الفردية ، وبين تعليم القراءة والكتابة في تداخل مع التدريب والتأهيل المهني ، في مختلف قطاعات الانتاج الاقتصادي ، وهو يقوم على إعطاء الأولوية لمواقع العمل التي تمثل مواطن اختناق بالنسبة للتنمية الاقتصادية أو الاجتماعية نتيجة وجود أعداد من الأميين لم يكيفوا أنفسهم مع متطلبات العمل والحياة في هذه المواقف[٥].

ولكن سرعان ما كشف هذا المفهوم الجديد عن نواحي قصور ظهرت في تطبيقاته حيث ركزت الوظيفية على الجانب الفني والاقتصادي مهملة الجوانب الأخرى الثقافية والاجتماعية ، حيث أن تعلم بعض المعارف والمهارات لايصحبه في معظم الأحوال تغير إيجابي في العقلية أو في السلوك ولذا فقد ظهر " المفهوم الحضاري لمحو الأمية " .

محو الأمية الحضاري : والذي يستهدف إحداث تغييرات جذرية في بنية المجتمع، وإيجاد مناخ ثقافي ديمقراطي يسمح بتنمية الفرد من خلال تنمية المجتمع في إطار حركة حضارية شاملة[٦].

---

٤) - محمد الهادي عفيفي ، " مفهوم تعليم الكبار " ، علم تعليم الكبار ، القاهرة: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦ ، ص ٨.

٥) - المرجع السابق ، ص ص ١٠-١١.

٦) - " نقطة تحول : نحو محو الأمية وتغير الاستجابات لها منذ المجتمع العالمي" مستقبل التربية ، القاهرة : مطبوعات اليونسكو ، العدد الاول ، ١٩٧٦، ص ٦٤.

بمعني أن هناك أمية ابجدية ، وهي أوسع شهرة ، وأمية حضارية وهي أكثر أثرا فيما يمكن أن تلمسه الظاهرة من آثار سلبية ، ذلك أن الأمية الحضارية في المناخ الاجتماعي لنمو وانتشار واستمرار الأمية الابجدية ، في نطاق المجتمع التقليدي يستطيع الأمي أن يمارس حياة اجتماعية كاملة ويستطيع أن يجد عملا تقليديا، وأن يجمع قوته ، وأن يكون أسرة ، ويستطيع أن يكون له دوره ومكانته، وأن يمارس في بعض الأحيان نشاطا عاديا دون أن يكون للأمية الأبجدية أثر في ذلك[٧]

وبذلك يمكن أن نحدد الإطار العام لمفهوم البعد الحضاري بعدد من المعايير منها : تعليم المواطن مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وأن تكون هذه المهارات وسيلة لتطوير عمله ومهنته ، وأن تكون أيضا لتطوير حياته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وأن يكون قادرا على أداء واجباته العامة تجاه المجتمع وممارسة حقوق المواطنة والتزاماتها ، وتمكينه من مواصلة تعليمه وتطوير مهاراته وقدراته واستثماراتها في بناء المجتمع[٨].

واقع أهداف محو الأمية :

الأهداف بحكم كونها تعبر عن فلسفة وثقافة وحاجات ، فهي مدخل أولي ورئيس يوجه أنظارنا إلي حقيقة أولويات العمل في حقل هذا النشاط التعليمي ، ومدي توافقها مع الإمكانات المتاحة ، ودرجة إشباعها للحاجات الوطنية والمهنية والثقافية والاجتماعية للوطن والمواطن ، وكثيرا ما تخضع عملية اختيار الأهداف، وتحديد مدلولاتها ، لمؤشرات خارجية لاتعبر عن واقع حي ، ناطق بمشكلاته الخاصة وظروفه النوعية ، وإنما تعبر عن سياسة النقل والمحاكاة والتقليد لسياسات عامة وصيحات تربوية تملأ أسماع العالم بمفاهيم جذابة قد لاتصلح للتطبيق العملي

---

٧) – محي الدين صابر ، دراسات حول قضايا التنمية وتعليم الكبار ، من منشورات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥، ص ٣٧.

٨) – عبد المجيد رشيد ،محو الأمية الحضاري في الأقطار العربية ،بغداد١٩٨٢، ص ١٠.

في واقعنا العربي الذي له طابع يميزه وظروف خاصة به .

لقد ارتبطت الأهداف بحقيقة النظرة إلى طبيعة محو الأمية ومفهوم تعليم الكبار . ولهذا فقد تطورت الأهداف بتطور المفاهيم المتعاقبة على النحو الذي قدمناه من قبل ، وتكاد تنحصر جملة الأهداف الحالية التي ارتضتها دول المنطقة في إطار المفهوم الحضاري لمحو الأمية ، وهو المفهوم الذي يجلب - لحداثته واتساع حدوده وشمول مراميه - ماقبله من مفاهيم ، ويحتل مكانته في عرش التوجيه الدولي لمشروعات محو الأمية وتعليم الكبار .

وقد لخصته " استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية "[١٠] في صيغة مشرقة موجزة تقول : تحرير الإنسان العربي من أميته الأبجدية والحضارية معا وفي آن واحد ، وذلك بالوصول به إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من :-

أ - تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب .

ب- الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنيانه لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم ".

من الهدف السابق يتضح لنا أن الهدف الفرعي الأول يعني على السواء محو الأمية وتعليم الكبار في مجالين هما : تمكن من المهارات الأساسية ، ودراسة وتدريب مهني ، وأن الأنشطة التي يستدعيانها وتحقق أهدافها تتطلب إقامة نظام محكم من التربية الأساسية يأخذ مكانه كجزء مندمج داخل نظام أكبر للتربية المستمرة .

---

٩) - أقرت هذه الاستراتيجية في الدورة الاستثنائية الأولي للمؤتمر العام بالخرطوم في ١٩٧٨. (وقد وضعت من قبل المؤتمر الثالث لمحو الأمية ، عام ١٩٧٦)

١٠) - استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية ،القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦، ص ١١ .

وكما أن هدف " تملك المهارات الأساسية " للتعليم في مستوى مناسب يمثل المفهوم الوظيفي في أول معانيه ، بينما يمثل هدف " الإسهام في تنمية المجتمع وتجديد بنيانه " المعاني الكاملة والممتدة لهذا المفهوم في سياقه الحضاري الذي يستهدف تنمية الفرد من خلال تنمية الطبقة أو الجماعة التي ينتمي إليها ومن خلال تطوير بنياتها الاقتصادية والاجتماعية . وأن مبدأ " تحرير الإنسان " من قيود العجز والجهل والتخلف ، تلك القيود التي بها تشل حركة الفرد بسبب أميته الأبجدية والحضارية ، يعبر عن جوهر فلسفة التحرر الإنساني التي أرسى قواعدها "باولو فرير" ورفاقه .

إن الأهداف المعلنة التي حددتها دول الخليج العربية والتي تفصح عنها التوجهات والخطط لاتخرج في الواقع عن هذا الإطار الفلسفي أو السياسي لمشروعات محو الأمية وتعليم الكبار . وسوف نعرض لها بالتفصيل : في دولة الإمارات العربية المتحدة تهدف محو الأمية إلى :

١ - اكساب القدرة على القراءة والكتابة والتي تمثل أساس التقدم الحضاري في كل عصر .

٢ - اكساب القدرة الحسابية كوسيلة لابد منها للتعامل .

٣ - الإلمام بظروف المجتمع ومشاكله والتطورات التي تحدث فيه .

٤ - الإلمام بثقافة دينية وتثقيفية يهتدي بها في الحياة .

٥ - اكتساب الدارس القدرة على تنمية شخصيته والقدرة على الاستمتاع وإسعاد حياته[11].

كما أن هناك تفاصيل لأهداف استراتيجية تعليم الكبار ومحو الأمية ابرزت بشكل تفصيلي المستوى المنشود للمتعلم ، ووضعت أولويات للعمل في مجال محو

---

١١) - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، نحو غد مشرق ، نشرة دورية بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٨٣، ص ٧.

الأمية ، كما ركزت على برامج إعداد المرأة وتعليمها "[١٢].

ودولة البحرين جاء في قانون التربية والتعليم بالباب الرابع مادتي (٥٨)، (٦٠) مايلي : " محو الأمية مسؤولية وطنية هدفها تعليم الأميين من المواطنين ورفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا ومهنيا ، وتضع الوزارة خطة للقضاء على الأمية"، " التعليم الوظيفي إطار أساسي لبرامج محو الأمية ، يستهدف مساعدة الأمي على اتقان مهارة القراءة والكتابة والحساب علاوة على زيادة قدرته على خدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ونموه .. "[١٣]

وقد استهدفت برامج محو الأمية في البحرين مايلي :

١ - الوصول بمستوى الدارس في مهارات القراءة والكتابة والحساب إلى ما يعادل نهاية الصف الرابع الابتدائي .

٢ - تزويد الدارس بقسط من المعرفة في موضوعات التربية الدينية والثقافية العامة والعملية بالنسبة للنساء ببعض المعارف في مجال التربية النسوية .

٣ - الحرص على عدم ارتداد الدارس ثانية إلى الأمية وذلك بتوفير فصول المتابعة التي يتصل بالدارس إلى ما يعادل نهاية المرحلة

---

١٢) - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، دراسة حول ملامح استراتيجية محو الأمية في دولة الإمارات ، الإدارة العامة لتعليم الكبار ، ١٩٨٤، ص ص٤-٦ .

١٣) - وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، قانون التربية والتعليم ،الباب الرابع، الفصل الأول ، مادتي (٥٨-٦٠) . انظر رقية سليم حمود ، التعليم في البحرين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧، ص ٤٢٢ .

الابتدائية"[١٤].

وفي المملكة العربية السعودية حددت المادة (٥) من اللائحة التنفيذية أهداف محو الأمية فيما يلي :

١ - تنميـــة حب الله وتقـــواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بالقـــدر الضروري من العلوم الدينية .

٢ - اكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة والحساب .

٣ - تزويد الدارسين بالمعلومـــات والمهـــارات والاتجـــاهات التي تمكن الفـــرد من تطوير نفســـه وأســـرته ، ومن المشـــاركـة في النهـــوض بمجتمعه ، ومن القيام بواجبات المواطن المستنير"[١٥].

أما أهداف تعليم الكبار فقد حددتها المادة (٦) بالأمور التالية :

أ - تعمـــيق حب الله وتقـــواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بما يحتاجون إليه في حياتهم من العلوم الدينية .

ب - إتاحـة الفـرصـة للذين أنهـوا المرحلة الأسـاسـيـة من مـحـو الأمـيـة لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى .

جـ - توفـيـر المواد اللازمـة لاسـتـمـرار الكبـار في القـراءة والكتـابة منعـا لارتدادهم للأمية وتوفيرا للبيئة المتعلمة .

د - تنظيم برامج ثقـافـيـة مـتنوعـة للكبـار تلبي احـتـيـاجـاتهم الثـقـافـيـة والاجتماعية والاقتصادية"[١٦].

---

١٤) - وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، واقع البرامج المتطورة لمحو الأمية وتعليم الكبار في دولة البحرين ، ١٩٨٥ ، ص ص ١١-١٣.

١٥) - وزارة المعارف ، السعودية ، "اللائحتان التنظيمية والتنفيذية لتعليم الكبار ومحو الأمية" إدارة التعليم بمنطقة الرياض ، ص ٣٦ .

١٦) - المرجع السابق ، ص ٣٧ .

وفي سلطنة عمان فقد وضعت أهداف تعليم الكبار ومحو الأمية من خلال ماتسهم به المناهج العمانية في مجال :

١ - العمل على إعداد المواطن العماني إعدادا صالحا يمكنه من القدرة على صنع التقدم والأمن والرفاهية في أسرته ومجتمعه ، ووطنه .

٢ - تأهيله ليكون قادرات على تفهم العالم بتقبل كل جديد مفيد ويتكيف معه .

٣ - ولتملكه المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب إلي مستوي يؤهله لمتابعة التدريب والدراسة في المستقبل"[١٧].

وفي عبارة محددة المعاني تبين السلطات التربوية الحد الأدني للمستوي الوظيفي على النحو الإجرائي التالي :

أ - القدرة على قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وطلاقة .

ب - القدرة على التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيرا واضحا .

حـ - القدرة على كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة .

د - القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها حياة الفرد اليومية"[١٨].

وهذه القدرات - مع تعلم أصول التربية الدينية وأساسيات الثقافة العامة - تؤدي إلي تكوين المواطن المستنير القادر على الاتصال بماضيه وتفهم حاضره ،

---

١٧) - وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، محو الأمية وتعليم الكبار ، المديرية العامة للتعليم ، في اليوم العالمي لمحو الأمية ١٩٨٤، ص ١٤ .

١٨) - تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥ ، ص ص ١٠٧-١٠٨.

والقادر على وضع الخطط الكفيلة بتأمين حياة أفضل في المستقبل ٠

وفي دولة قطر لايوجد حاليا قانون لمحو الأمية وتعليم الكبار وإن كان هناك مشروع بقانون[19] ، في هذا الصدد ولم يوضح هذا القانون أهداف محو الأمية وتعليم الكبار ٠

كما أن الباحث لم يعثر على كتاب أو مرجع ، يمكن أن يجد فيه أهداف محو الأمية وتعليم الكبار ، في دولة الكويت ٠

ونستطيع أن نقدم أهم المعوقات ، والمشكلات ، وبعض جوانب الغموض التي تحيط ببرامج وخطط محو الأمية ، بحيث تجعلنا نشعر بقصور في أداء رسالتها ، وقد ننعتها بكونها محاولات محدودة لم تقدم الكثير في مجال محو الأمية ، أو قد تبدو متعثرة في طريق عملها ٠ فإن معرفة هذه المعوقات ودراستها تعين على حلها ، حتي تؤدي برامج محو الأمية رسالتها وتنهض بالمجتمع وتدفعه نحو التقدم

ومن بين الجوانب التي يكتنفها الغموض وقد تؤدي إلي السير بنا في متاهات كثيرة هو عمومية الأهداف وطبيعتها ، ومن ثم يجب أن نعلق على ما جاءت به القوانين واللوائح ، ونبدأ بالأهداف ٠

فمن خلال استعراضنا لأهداف وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربية ، نستطيع أن نقدم الملاحظات التحليلية التالية :

ـــ هناك بعض الدول ، لم تضع لها بعد قانونا لمحو الأمية وتعليم الكبار ، وكل ما لديها مشروع بقانون لم يقر إلي الآن ، ولم يتضمن في ثناياه أية إشارة أو صياغة لأهداف محو الأمية وتعليم الكبار ٠ وهذا في حد ذاته يعني أن الخطط

---

١٩) – عبد الغني النوري ، ويوسف الملا ، تطور تعليم الكبار ومحو الأمية في دولة قطر ، الدوحة دار الثقافة ،١٩٨٧، ص١٩٠ص ص ٢٦٩-٢٧٣ ٠

والبرامج قد يشوبها بعض جوانب الغموض وعدم التحديد والسير وفق تقديرات واجتهادات القائمين عليها .

— معظم أهداف محو الأمية وتعليم الكبار ، أهداف عامة ، تعبيراتها مطاطة، تحتاج مزيدا من التوضيح والتفصيل الإجرائي ، مثل " اكتساب القدرة على تنمية الشخصية " كيف يتم ذلك ، وما هو المستوي المطلوب ؟

إلا أن هناك بعض الدول مثل الإمارات ، وعمان ، قد تضمن في أهدافها مفاهيم محددة وصيغت بعبارات إجرائية واضحة لتحديد مستوي المتعلم الذي ينبغي أن يصل إليه بعد تحصيله برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، فتجد مثلا عبارة " قراءة فقرة أو عمود من صحيفة يومية بفهم وطلاقة ،كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة "[٢٠] . "

ومن ثم فإن عدم تحديد مستوي المتخرج من فصول محو الأمية يضعنا أمام تساؤل هام ، فيما تحدده بعض القوانين والتشريعات بمعادلته بمستوي خريج التلميذ بالصف الرابع الابتدائي ، فهل هذا المستوي مقبول ؟ وهل هذا المستوي يؤدي للهدف المنشود الذي يستطيع فيه الفرد أن يكون إنسانا حضاريا ، أو قد محيت أميته الحضارية ؟

فنجد بالمشروع المقترح لقانون محو الأمية بدولة قطر مادة (١) التي تعرف الأمي ، وتحدد فئات المستفيدين بالمشروع فتنص على أنهم " جميع المواطنين الأميين الذي تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والخامسة والأربعين ، وغير المقيدين في أية مدرسة ولم يصلوا في تعليمهم عند العمل بهذا القانون إلي مستوي نهاية الصف الرابع الابتدائي[٢١] " وتشاركهما في ذلك دولة البحرين . وهناك بعض الدول مثل السعودية لاتحدد مستواهم بالصف الرابع بل بمستوي التلاميذ الذين تخرجوا في المرحلة الابتدائية ، وتضيف دول أخري مثل البحرين وعمان هدف التدريب

---

٢٠) – وزارة التربية بدولة الإمارات ،مرجع سابق ، ص ص ٤-٦ .

٢١) – مشروع لقانون مقترح ، انظر : عبد الغني النوري،مرجع سابق ص٢٦٩

المهني ، بقصد تكييف المواطن على متطلبات العمل ورفع كفائته .

وهكذا ارتفعت مستويات محو الأمية لتجاوز مستوي الصف الرابع الابتدائي إلي مستويات في سلم التعليم العام ، وفي إطار تربية مستمرة تعني الثقافة والتدريب المهني إلي آخر الأنشطة التي تتطلب حركة حضارية شاملة .

ويجيب محي الدين صابر على سبب تحديد مستوي الصف الرابع الابتدائي بقوله : " أن التشريعات الجديدة متأثرة بالسلم التعليمي القديم الذي كانت المرحلة الأولية فيه أربع سنوات ، مع أن مستوي الصف الرابع في المدرسة الابتدائية الجديدة غير مستواه في المدرسة الأولية ، الأمر الذي دعا إلي أن تكون لمحو الأمية مرحلتان ، مرحلة المكافحة ، ومرحلة المتابعة "[٢٢] .

ومن ثم نؤكد على أهمية تحديد المستوي المطلوب الذي ننشده لكي يصبح الفرد لديه الوعي والمقدرة ، ويصبح متعلما حضاريا . ولذلك تشير أحدي وثائق اليونسكو إلي أهمية تحديد مفهوم محو الأمية ، حتي لايكتنفه الغموض الذي قد يسبب صعوبات في المقارنات الإحصائية بين الدول ، نظرا لتفاوت تلك المستويات واختلاف المفهوم ، فتعرض وجهة النظر التالية :" يختلف هذا المفهوم من بلد لآخر. فالقدرة على القراءة والكتابة تنسب في بعض الأحيان إلي الشخص الذي يستطيع قراءة الحروف الهجائية . وفي حالات أخري ينبغي أن يكون الشخص قادرا على قراءة نص ذي طول متفق عليه وفي البلاد التي تتمتع بمستوي عال من التعليم والتكنولوجيا المتقدمة تراعي شروط أصعب ، وفي بعض هذه البلاد لاتنسب القدرة على القراءة والكتابة لمن يعجزون عن ملء استبيان معقد أو استيعاب تعليمات تحريرية على قدر من التقنية .ولامفر من التسليم بأهمية تحديد معايير لمحو الأمية وفقا للظروف الخاصة بكل بلد وإن أضر ذلك بامكانية المقارنة الإحصائية.ومع ذلك

---

٢٢) - محي الدين صابر ، الأمية مشكلات وحلول ، بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٨٦، ص ٨٤.

ينبغي العمل على تحديد معايير تكون هي الحد الأدنى المشترك بين البلاد "[٢٣] .

ـــ ومعظم الأهداف إذن مرتبطة بمفاهيم دولية لمحو الأمية وتعليم الكبار وذات طبيعة عامة لاتعبر عن خصوصية قومية أو وطنية أو محلية . وقد نقلت على مستويات : من المستوي العالمي (ممثلا في منظمة اليونسكو) إلي مستوي قومي (الجامعة العربية ، الجهاز العربي لمحو الأمية) وقد ينتقل إلي المستوي إقليمي (ممثلا في مكتب التربية العربي لدول الخليج) .

هذا النقل له محاسنه ، فهو يعبر عن سياسة التعاون بين الدول ، وتبادل الخبرات ، والتنسيق فيما بينها ، وتستفيد الدول من خبرات الدول الأخري ، لتحسين أوضاعها ، فهي تقطع مراحل التخلف من أقصر الطرق وبأقل تكلفة ،

لكن النقل له عيوبه من ناحية أخري ، حيث تصاحبه غالبا عقلية مستسلمة، مبهورة بالجديد ومحبة لمسايرته دون مناقشة أو تعديل . ويكون النقل في طبيعته هذه قناعات وممارسات خاطئة ، ويصبح اجتهادنا بدعة ، أوترفا لاضرورة له . وقد نقوم بتجريب الجديد ، ولكنه تجريب بالمحاكاة ، أي تجريب يقوم على نقل التجارب وتنفيذها شكليا ، وبطريقة مصطنعة لتبرير صلاحيتها ، وبقصد تعميمها .

" لقد تبنينا أهدافا كبيرة ، براقة جذابة ، وقد تتجاوز نطاق إمكاناتنا المادية والبشرية ... إن محو الأمية في أدني مستوياته مدخل أساسي لابد من المرور به دون التوقف عنده . مع تأمين طريق التقدم وعدم الارتداد . وهذا التأمين الذي يجنبنا النكوص أولي من الجري الذي يقفز فوق الواقع ويصل بنا إلي غاية مضللة كل ماعندها سراب ..."[٢٤] .

" لقد تخلينا عن هدف محو الأمية الأبجدي لنأخذ بالهدف الوظيفي أو الحضاري مجاراة لصيغ التقدم حتي تنفي عن أنفسنا تهمة التخلف ، دون أن

---

٢٣) -اليونسكو ،محو الأمية ١٩٧٢-١٩٧٦، التقدم الذي أحرزته جهود محو الأمية في مختلف القارات ، باريس ، ١٩٨٠ ، ص ١٧.

٢٤) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ص ٢٢٤-٢٢٥.

يكون انتقالنا هذا نتيجة تطور طبيعي يستهدف تحسين الكيف . ولكننا لم ننجح في محو الأمية كميا ، واتجهنا لتحسينه كيفيا ، فخسرنا الاثنين وفشلنا في الجبهتين. إن التحسين الكيفي لا يأتي إلا في مرحلة تالية حين نحقق نجاحا كميا واسع النطاق وفي مستوى المحو الأبجدي"[٢٥] .

—— ركزت بعض دول الخليج العربية مثل السعودية وقطر على أهمية الدراسات الدينية ، ونصت السعودية على ذلك في أول فقرة في الأهداف المعلنة ، وقد اتفق هذا مع ما أعدّ من برامج ومواد دراسية ، حيث أن بالسنة الأول والثانية التي تسمي " محو الأمية " يدرس المتقدم ، ثلاث حصص في الأسبوع مواد شرعية ، وفي مرحلة " المتابعة " التي تمتد عامين يدرس أربع حصص في الأسبوع . أما دولة قطر فعدد حصص التربية الإسلامية ثلاث في السنوات الأربع لمحو الأمية .

لقد كان الهدف الديني يحتل الترتيب الثاني في دولة البحرين ، وفي دولة الإمارات جاء في الترتيب الرابع من الأهداف ، وفي الحقيقة لايهم الترتيب بقدر الاهتمام بالمحتوي والبرامج المقدمة . ولايهم الكم بصورة عامة ، ولكن الأهم هو الكيف أو المضمون الذي يقدم من خلال المناهج الدينية ، ومن خلال المواد المقروءة الأخري في اللغة العربية وغيرها . وكذلك الترتيب المنطقي للأهداف هو الذي يحدد وضعها حيث أن الدارس لايمكن أن يلم بالثقافة الدينية ليهتدي بها في الحياة. إلا إذا تمكن من القراءة والكتابة أولا . ومن ثم كانت أهداف دولة البحرين أكثر واقعية ، وتسلسلا منطقيا .

ونقرأ هنا ماقدمه " محمود قمبر " في دراسة عميقة غاص فيها لمحتوي ومضمون الكتب الدراسية المعدة كمناهج لمحو الأمية وتعليم الكبار ، فيقول : فالمناهج تقوم في بنائها على أسس دينية أو ايديولوجية اجتماعية واقتصادية وعلمية ، فالتربية الدينية تأتي في مقدمة المواد الدراسية ، حتي مع أميين مبتدئين في التعلم ، وكلها تعبر عن اهتمامات دول الخليج بضرورة التمسك بتعاليم الدين ..

---

٢٥) - المرجع السابق ، ص ٢٢٥ .

وبعضها يسير في خط مذهبي سلفي ، كالخط الوهابي الذي تشرب من فلسفة ابن تيمية الدينية ، وتأخذ به السعودية وبعض دول المنطقة ٠٠ واختلفت أحجام الكتب الدينية من دولة إلي أخري ٠٠ وتفاوتت في كثافة مادتها المطروحة بأقل عدد من الصفحات كما في كتب التربية الدينية للصف الثاني محو أمية بالبحرين، إلي عدد من الصفحات الكثيرة كما نجد في دولة قطر بكتاب الثقافة الإسلامية للراشدين ، يعرض مادته بأسلوب مبسط ومسهب ٠٠ والغريب أن الكتب التي أسرفت في مادتها لم تراع أن الدراسين متبدئون ولم يسيطروا بعد على مهارات القراءة والكتابة بشكل وظيفي ، ٠٠كما أنها لم تراع مبدأ التدرج في عرض المادة أو الشكل الملائم ٠٠ وأن مستوي المادة المقدمة فيها تعادل في مرحلة الأساس ما يدرس في الصفوف الأربعة بالمدرسة الابتدائية ، وفي مرحلة المتابعة تعادل ما يدرس في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية ٠٠ وقد سبق أن ذكرنا بأن الأمي لم يتمكن بعد من مهارات القراءة والكتابة ، وأن الأسلوب المدرسي الذي يطبق على برامج محو الأمية غير واقعي ، ٠٠فلو قدمت للدارس كتيبات مبسطة، أو مبادىء أو خطوط عريضة تلخص الدروس الدينية لكان أجدي وانفع ٠

ثم إن تدريس موضوعات كالطهارة والصلاة والصوم لدراسين بالغين ، يمارسون هذه العبادات ، إنما هو محاكاة لما يعمل به في المدرسة الابتدائية مع أطفال لايزالون يجهلون احكام مثل هذه العبادات ٠ إننا لانريد أن نلغي الثقافة الدينية من مناهج محو الأمية ٠ ولكن إذا كانت الثقافة الدينية في مستوي اهتمامات الدراسين وتقدم لهم بطريقة حوارية إقناعية ، وتدور حول مشكلات الحياة اليومية وتبصر برأي الدين في الحياة والعمل واحترام الإنسان ، لتحولت هذه المادة إلي قوة جاذبة للدراسين ودافعة لتعلمهم وتقدمهم ، ووصلت بهم للمستوي المنشود وهو محو الأمية الحضاري[٣٦]٠

ـــ تجاهلت الأهداف عند صياغتها التاكيد على مبدأ متابعة المتخرجين

٣٦) - نفس المرجع ، ص ص ٣٠٨-٣٢٠ ٠

للدراسات التالية لبرامج محو الأمية، حتي يواصلوا الدراسة للنهاية ، ولم ينص على ذلك إلا في أهداف دولتي البحرين والسعودية ، مع إشارة عابرة في نصوص سلطنة عمان ، التي تذكر "... إلي مستوي يؤهله لمتابعة التدريب والدراسة في المستقبل " .

فإن أهمية المتابعة ومواصلة الدراسة بعد برامج محو الأمية ضرورة لضمان عدم ظهور مشكلة الارتداد ، أو التبخر التعليمي . فقلما تتجه أنظار المسؤولين إلي إدراك خطورة التسرب المعنوي والذي يعني تبخر المكتسبات التعليمية أو قلة تأثيراتها عند المتعلم ، مما يفقد نشاط محو الأمية كل وظيفته ويجعل الإنفاق فيه تبديدا للمال والجهد ، فالذي يهم المسؤولين هو فتح فصول ، وحضور مادي للدراسين ، وانتظام شكلي ، وعند العاملين معايير اصطلاحية تحملهم على تثبيت نسب نجاح تتصاعد ولا تهبط لأمور مهنية واجتماعية وسياسية معظمها خارج عن جادة الموضوع في التقويم والتقدير . ويصعب علينا إدراك عبارة وردت في تقرير كويتي " برغم ارتفاع نسب الغياب في الفصول فإن نسب النجاح معقولة جدا إذا قورنت بنسب النجاح في التعليم العام[٢٧] " .

والسلطات التربوية في الإمارات تعلل ارتفاع نسبة التسرب المادي إلي انقطاع الارتباط بين المتطلعات والعائد ، كما تعلل إرتداد الدارسين إلي أميتهم إلي قصور المستوي الذي وصلوا إليه من مستوي التقدم ، وإلي انتفاء الضرورة الاجتماعية لاستخدام مهاراتهم[٢٨] .

كما يري بعض المختصين أن الأمية ستبقي عبئا ثقيلا وهما كبيرا لأن ما

---

٢٧) - وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت ، اليوم العالمي الثالث لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٧٨ .

٢٨) - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات،نحو غد مشرق ،مرجع سابق ١٩٧٨ .

يمحي منها ينمحي أثره ، ويرتد كثير من الدارسين إلى صفوف الأميين[٢٩] .

و الخلاصة أن رصيد الأمية سيظل دائما في حالة انتفاخ بتغذية موارد فياضة من نمو سكاني ، وزيادة تسرب ، وكثرة المرتدين ، ولن تستطيع أنشطة محو الأمية أن تثبت فاعليتها ما لم تغير من طبيعة العوامل السلبية التي تحيط بها وتؤثر في قدرتها على العمل، ومنها التشريعات ونصوص القوانين المنظمة لذلك، والتي سوف نتطرق إليها فيما بعد .

— لم تنص أهداف برامج محو الأمية في دول الخليج العربية على أهمية البرامج النوعية لتعليم المرأة بكونها نصف المجتمع المستهدف ، وقد أشارت برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية بصورة غير مباشرة إلى ذلك عندما نصت على " تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم .."

وفي الحقيقة هناك دول كثيرة تضع في برامج محو الأمية دراسات ذات صلة مباشرة بالمرأة واحتياجاتها ، وهذه الدول هي السعودية ، والبحرين ، ودولة قطر ، حيث روعي أن تكون مناهج محو أمية النساء في قطر قائمة على : أ - أن تكون ذات صلة مباشرة بالمرأة واحتياجاتها الصحية والروحية والشخصية ، وذلك لمعاونتها في حل مشكلاتها ، ب - ذات صلة مباشرة بحياة أسرتها ومنزلها باعتباره مأوى الأسرة ومسكنها ، جـ - لها صلة بالطفل وتنشئته تنشئة سليمة من كل النواحي[٣٠].

فمن الأولويات المطروحة هو التركيز على تعليم المرأة،فرغم التقدم الحالي في مجال التعليم وانتشاره ، إلا أن الرصيد الباقي من الأمية من النساء كبير ، ومن ثم ، فإن الجهد ينبغي أن يركز على محو أميتهن تعويضا لما فاتهن من التخلف .

---

٢٩) – سميح عيسي ، " حقائق علمية وهموم حضارية علي مدار الأمية " تعليم الجماهير ، انظر محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ص ٢٦٦.

٣٠) – عبد الغني النوري ، مرجع سابق ، ص ص ١٥٤-١٥٥.

إن الأمية بالنسبة للمرأة لها أكبر تأثير على وضعها الاجتماعي من الرجل ، فالرجل الأمي قد يتغاضى عن حقوقه الاجتماعية - وقد تختلف هذه الحقوق نوعاً ودرجة في كثير من الأحيان - لكن المرأة دون تعليم تفقد كثيرا من حقوقها الأساسية وحريتها في الحركة داخل المجتمع إلا في إطار الوظيفة التقليدية في البيت ، فالتعليم وإن كان حقا للمواطنين جميعا ، إلا أنه بالنسبة إلي المرأة سبيل حريتها الأساسية إن لم يكن السبيل الوحيد .

وفي الواقع لقد بدأت دول الخليج أنشطتها في محو الأمية في عهد متأخر نسبيا ، (فقد بدأت السعودية برامجها نحو عام ١٩٤٥، والكويت في عام ١٩٥٠، ودولة قطر في ١٩٥٤، والبحرين في ١٩٦٠ ، والامارات في ١٩٦٨ ، وعمان في ١٩٧٢) . وهذه البدايات كانت خاصة بمحو أمية الرجال ، ولم يبدأ محو أمية النساء إلا في أزمنة تالية وعلى مسافات مختلفة . فمحو أمية النساء بالسعودية جاء في عام ١٩٧٣ ، أي بعد مرور أكثر من خمسة وثلاثين عاما من العمل في محو أمية الرجال ،وفي قطر جاء في عام ١٩٧٦أي بعد مرور أكثر من عشرين سنة،وفي الكويت جاء في عام١٩٦٣أي بعد مرور أكثر من عشر سنوات.

وكان الهدف الرئيس في محو الأمية مرتبطا بالمفهوم الأبجدي ، ومتأثرا بالفلسفة الليبرالية القائمة على التطوعية ، وحرية الكبار في التعلم . وظل العمل تقليديا حتي بدأ مفهوم محو الأمية الوظيفي يتسع وينتشر بعد عام ١٩٦٦. إذن فالتركيز على محو أمية المرأة أمر حيوي ، ومن الضروري أن تنص عليه اللوائح والقوانين وأهداف برامج محو الأمية وتعليم الكبار .

أهم المعوقات :

بعد أن قدمنا أهداف برامج محو الأمية في دول الخليج العربية ، وطرحنا بعض الملاحظات والسلبيات التي لها انعكاسات على مسيرة محو الأمية ، من حيث أن عقبات محو الأمية قد يكون من بينها ، عدم وضوح الأهداف وعدم دقة

صياغتها ، وطموحها الزائد الذي لايستند على أسس من واقع المجتمعات العربية وظروفها ، إنما جاءت صياغتها صدى لصيحات عالمية ٠

ومن هنا نضيف إلى معوقات محو الأمية في دول الخليج ، أهم الأسباب التي لها أثر في تعطيل مسيرة القضاء على الأمية ، أو التي حالت دون نجاح برامجها ٠ وسوف نقدمها في جوانب محددة ، أهمها : الناحية التشريعية ، والعوامل الشخصية للدارسين ، والعوامل الاقتصادية ، والعوامل الاجتماعية ، ثم العوامل الثقافية (العلمية التعليمية)٠

أولا : التشريعات والقوانين :

توجد تجاوزات في نظرة دول الخليج العربية إلي الأمي ، الذي يطبق عليه برامج محو الأمية ٠ فدولة الامارات تحدد سن الأمي الملزم بالتعلم ، وهو السن المحصور بين فئة ١٥-٤٥ سنة ، تمشيا مع نص وثيقة الاستراتيجية [٣١]٠ أما المملكة العربية السعودية فهي لم تحدد بداية السن بشكل قاطع وإنما تعني به " الذي لايجيد القراءة والكتابة وتجاوز أعلى حد لسن القبول بالمدارس الابتدائية ولم يبلغ سن الخامسة والاربعين"[٣٢] ٠ أي سن ما تعدي الثانية عشرة . وسلطنة عمان تنزل قليلا بالسن وتأخذ ابتداء من سن العاشرة وما بعدها ، وكذلك دولة البحرين ٠ أما دولة قطر ففي المشروع بقانون يحدد " جميع المواطنين الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والخامسة والاربعين"[٣٣] ٠

مما سبق يتضح لنا عدم تحديد دقيق لبداية عمر الأمي ومن ثم تختلف طبيعة البرامج ، وفقا لحاجاته وميوله وهذا الاختلاف والتباين قد يؤدي إلي عدم

---

٣١) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٢٣٤، انظر وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، حول الاستراتيجية ، ١٩٨٤ ص ٢-٦٠

٣٢) - تشريعات محو الأمية ، مرجع سابق ، ص ص ٨-١١٠

٣٣) - عبد الغني النوري ، مرجع سابق ، ص ٢٦٩ ٠

دقة البيانات الإحصائية بين دول الخليج عند حصر أعداد الأميين فيها لعمل المقارنات.

كذلك في التشريعات والقوانين لم تضع عقوبات كافية لمن لم يلتحق بالبرامج المخصصة لمحو الأمية ، وإن وجدت عقوبات فهي غير رادعة أو كافية ، وإلى حد كبير فإنها لاتطبق . ففي مشروع قانون محو الأمية وتعليم الكبار في دولة قطر ينص على :" يعاقب بغرامة يحددها المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، كل شخص يرد اسمه في القوائم المحددة لمحو الأمية طبقا لأحكام هذا القانون ويمتنع عن تلقي الدراسة أو يتخلف عن حضور الامتحانات دون عذر مقبول"[٣٤] " وفي الحقيقة لم تحدد حجم الغرامة . ومن هنا نستطيع أن نجمل أهم الملاحظات حول التشريعات :

١ – غياب التشريع الملزم للأطفال من سن (٦) سنوات : حيث أن من معوقات تشريعات محو الأمية عدم توفر تشريع ملزم للأطفال في سن السادسة . لأن غياب مثل هذا التشريع يفرز أعدادا هائلة من الأطفال كل عام ممن لا يلتحقون بالمدارس الابتدائية وبالتالي يزداد جيش الأميين . وهذا ما يسمي بعدم الاستيعاب في المدرسة الابتدائية .

٢ – عدم وجود عقوبات أوتشريع ملزم : فكثير من تشريعات الدول العربية تشير إلي أن التعليم في محو الأمية يقوم على أساس الرغبة الشخصية ، كما أشرنا من قبل وهي النزعة الليبرالية ، وفي تشريع سلطنة عمان لم ينص على الالزام . فالتشريع يجب أن ينص على الالزام ، إلا إذا كان الالزام غير ممكن ، وقد حددته بعض التشريعات ، بقولها " ولايعفي منها إلا المصابون بمرض أو عاهة "[٣٥]

٣ – اغفال تحديد والزام الجهات المسؤلة عن محو الأمية : فكثير من نصوص التشريعات لاتحدد الجهات المعنية والتي ينبغي عليها القيام بمحو أمية العاملين

---

٣٤) - المرجع السابق ، ص ٢٧٢ .

٣٥) – تشريعات محو الأمية ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

فيها ، وتحديد اختصاصاتها ، ومتابعتها ، حتى تصبح البرامج جادة ومثمرة ، مبنية على التخطيط الهادف ٠

فالمادة (١٤) من سياسة التعليم بالسعودية تنص على إلزام الجهات الحكومية والمؤسسات والشركات العامة والخاصة التي يعمل بها عشرون شخصا فأكثر ، بمحو أمية المنتسبين إليها أو دفع نفقات تعليمهم[٣٦] ٠ كما أعدت الكويت مشروع قانون ينص على الإلزام في محو الأمية ٠

٤ – عدم تحديد مصادر التمويل : لم تنص التشريعات على مصادر تمويل برامج محو الأمية ، رغم أن له دورا كبيرا في تنفيذ الخطط والبرامج وتحديد الأولويات ، كذلك يعكس نظام التربية من حيث المركزية واللامركزية في الإدارة ودور السلطة في التمويل ٠

٥ – اغفال الحوافز المشجعة على استمرار الدارسين : لم تنص التشريعات على بعض الحوافز التي تدفع الدراسين إلي المثابرة والاستمرار في برامج محو الأمية ، أو مجالات تحفزهم على العمل بها ٠ فدولة قطر تخصص لكل عامل قطري يحصل على شهادة محو الأمية علاوة شهرية قدرها ١٥٠ ريالا قطريا[٣٧] ٠ والمملكة العربية السعودية تصرف مكافأة تشجيعية لخريجات مرحلة المتابعة قدرها ٥٠٠ ريال سعودي تدفع لمرة واحدة ٠

ثانيا : العوامل الشخصية :

" باولوفرير " نظر إلي الأمية كآفة الإنسانية الباقية بعد آفتي الرق والاستعمار ، ولابد من مكافحتها من منظور فلسفي يقوم على مبادىء نفسية اجتماعية ، وتتلخص هذه الفلسفة في أن الأمي هو الذي عليه أن يكافح أميته كما كافح المستعبد من قبل في سبيل حريته واستقلاله ٠ وأن يكون ذلك إلا بوضع الأمي

---

٣٦) – نفس المرجع ، ص ١١ ٠

٣٧) – مجلس الوزراء بدولة قطر ، رقم م و/٣٦٤-٢٦/٧٩ بتاريخ ١٩٧٩/٧/١٥

في موضع التحفز والوعي والانطلاق ، أي بإثارة دافعه من الداخل"[٣٨].

" إن المعرفة التي يجب التأكيد عليها هي معرفة الذات ، وهي تمثل من الناحية العملية التحرر الذاتي الذي يشمل التحرر من الخرافات واللامبالاة وينبغي أن نضيف إلي هذا أن الدوافع ذات الصبغة النفسية الثقافية والعملية اثبتت في كثير من الأحيان ، على مستوي من يتعلمون ، أنها الأكثر قوة • فالأمي يشعر أنه في وضع أدني بالمقارنة بذلك الذي يعرف القراءة والكتابة ، وهو يريد أن يقلل المسافة التي تفصله عن المتعلم ، وأن يرتبط ارتباطا كاملا بالمجتمع ••• وكثيرون أيضا من يقررون بذل الجهد المطلوب بغرض تحسين اساليبهم في الاتصال كي يتسني لهم على سبيل المثال ، قراءة أو كتابة خطاب ، أو إرسال أو صرف حوالة ، دون أن يضطروا إلي الاستعانة بشخص آخر متعلم"[٣٩].

كما أن هناك دوافع سلبية قد توجد لدي الدارسين في برامج محو الأمية ، والتي تضعف من عزيمتهم ، فتلاحقهم مشكلات الحياة ، فتجعل رغبتهم في التعليم محدودة والأمل الوحيد كما أشرنا من قبل هو في تحريك الدوافع الإيجابية واستثارتها وفي تكوين مفهوم إيجابي عن الذات ثم ربط موضوعات الدراسة بحاجات الدارسين ودوافعهم ومشكلاتهم •

ويذكر " هندام " أن من بين الدوافع السلبية لدي الأميين الكبار هو الشعور بالدونية ، حيث قد يؤدي إنضمامهم إلي فصول محو الأمية، في نظر الكثير منهم، إلي الإحساس بالنقص حيث يعتبر ذلك وصمة في نظر الذين يشعرون باحترام الذات ، فبينما هم قانعون بحياتهم ، وراضون بما حققوا فيها من إنجاز ، يجدون أنفسهم وقد جلسوا في مقاعد الصغار مما يشعرهم بجهلهم ••• وقد يميل البعض منهم إلي السلبية داخل الفصل ويؤثرون الصمت أثناء سير العملية التعليمية ، ولايشتركون في المناقشة ، وذلك بسبب الخوف من أن يجرح كبرياؤهم • أو يصغر

---

٣٨) – محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ٢١٢ .

٣٩) – اليونسكو ، محو الأمية ، ٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق ، ص ٢٦

من شأنهم ، وخاصة إذا عجزوا عن الإجابة ... أو يعتقد البعض منهم أن زمن التعليم قد ولي بالنسبة إليهم وأن فترة الطفولة كانت الفرصة الوحيدة ، ومادامت فاتتهم ولم يتعلموا فقد فاتتهم الفرصة إلي الأبد ، لذلك فهم يترددون في الإقبال على عملية التعلم من جديد [٤٠] .وهذا مايسمي بمشكلة عزوف الأميين عن الإلتحاق ببرامج محو الأمية .

ومن بين أسباب العزوف قد يرجع إلي الخبرات السيئة التي مر بها المتعلمون في طفولتهم أو صباهم والتي شكلت اتجاهاتهم في مواقف التعليم التي يمرون بها في حاضرهم مما يحملهم على النفور أو الكره ، حيث يجدون في هذه المواقف تكرارا لمواقف الدراسة الأولي التي اتسمت بالقسر والضغوط والخوف من الفشل .. وتهرب الكبار من المواقف التربوية التي تربي فيهم الشعور بأنهم مازالوا قاصرين أو تحت الرشد ، وكأنهم في حاجة إلي النمو والنضج والتوجيه ... كذلك عدم اقتناع الجماهير بأهمية وفائدة البرامج ، أو لعدم حصول الدارسين على مكاسب ملموسة مادية أو معنوية بشكل عاجل يعوضهم عما بذلوه من مشقة التعلم . وقد اثبتت بعض الدراسات أن إقبال المتعلمين من الكبار يشتد على البرامج التي تسمح لهم بالترقية في الوظيفة [٤١] .

وتشير الإحصاءات إلي حجم هذا الإحجام . حيث نجد في دولة قطر إجمالي عدد الملتحقين عام ١٩٨٥/٨٤ بلغ ٨٠٧٢ في عام ١٩٨٦/٨٥ بلغ ٦٩٩٧ وفي عام ١٩٨٧/٨٦ بلغ ٥٩٣٢ [٤٢] . فأعداد الدارسين في إنخفاض مستمر . هذا بالإضافة إلي التسرب ، حيث توضح إحصائيات عام ١٩٨٧/٨٦ في دولة قطر بأن عدد الدارسين في الحلقة الأولي بلغ ١٢٩٤ في الحلقة الثانية ٩١٢ وفي الحلقة

---

٤٠) - يحي هندام وآخرون ، تعليم الكبار ومحو الأمية ، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٨، ص ص ٦٦-٦٧ .

٤١) - محمود قمبر ،مرجع سابق ، ص ٥٧-٥٨.

٤٢) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، التقرير السنوي للعام الدراسي ، ١٩٨٦ - ١٩٨٧، الدوحة ، ص ٣٠٥ .

الثالثة ٦٥٧ وفي الرابعة ٦٥٥ ."[43]

وقد أشارت البيانات الرسمية بذلك حيث أن من أهم المشاكل والعقبات أمام محو الأمية وتعليم الكبار في دولة قطر كان : " انقطاع الدارسين بعد تسجيل أنفسهم في المدارس والمراكز وهذا مايسمي بالتسرب . إحجام بعض الدراسين عن دخول الامتحان ، وهذا ماظهر بوضوح في المراكز والمدراس الليلية "[44] .

<u>ثالثا</u> : **العامل الاقتصادي :**

لاشك في أن العامل الاقتصادي يلعب دورا هاما في برامج محو الأمية ، فإن مشكلة التمويل ، وتوفير موارد كافية تمكن من إقامة هذه المؤسسات الحيوية وإعداد العاملين ، فيها هي كبّري المشكلات المؤزمة .

وإذا كانت كلفة التعليم النظامي يمكن ترجمتها إلي أرقام وتحديد مصادرها ، وأوجه إنفاقها ، وقياس عائدها ، فإنها في مجال محو الأمية وتعليم الكبار تصبح شيئا آخر يصعب تحديده ، أو قياس مردودها مما يؤدي إلي عدم معرفة المسؤولين بتكلفة الدارس ، ومن ثم يساء تقدير الأموال المطلوبة ، ويضطرب الأمر في طرائق تدبيرها

وقد أخذت بعض الدول بتشريعات مختلفة ، تتمثل في فرض رسوم تعليمية على كافة المؤسسات العاملة تتناسب مع إنتاجها وأرباحها وأحجام العمالة بها . كما يأخذ بعضها بتبرعات وهبات القادرين ، كما يتحمل الدارسون جزءا لايثقل عليهم من نفقات تعليمهم "[45] .

والمملكة العربية السعودية في تشريعاتها لمصادر تمويل برامج محو الأمية تحدد " ما ترصده كل وزارة من وزارات الدولة والهيئات المستقلة في ميزانياتها

---

٤٣) – المرجع السابق ، ص ٢٩٥ .

٤٤) – وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، اليوم العالمي لمو الأمية ٨ . سبتمبر ١٩٧٧ ، ص ٢٧ .

٤٥) - محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .

سنويا من مبالغ لهذا الغرض ، والنفقات التي تفرض بموجب هذا النظام لغرض محو الأمية لدي الشركات والمؤسسات الخاصة أما سلطنة عمان فلم ينص التشريع على مصادر التمويل[46] .

مما سبق يتضح لنا أهمية توفر المال اللازم لإعداد برامج محو الأمية وتعليم الكبار للإنفاق على التجهيزات وغيرها ، أن قلة الموارد المالية من أكثر المعوقات في طريق برامج محو الأمية .

أما تأثير الجانب الاقتصادي على الدارسين فيتمثل في كونه من المعوقات الغير مباشرة الكامنة وراء عزوف كثير من الأميين للإلتحاق بفصول محو الأمية ، حيث أن هناك دراسات أوضحت أن من بين العوامل المسببة في عدم الانتظام في برامج محو الأمية هي انشغال الدارسين بأمور حياتهم المعيشية المتمثلة في أعمال التجارة ، والسعي لزيادة وتحسين دخولهم . وهذا ينطبق على ما جاءت به نتائج دراسة أجريت بالسعودية كانت " بالنسبة لإحجام الأميين عن الالتحاق بمدارس تعليم الكبار ومحو الأمية ، ترجع لإنشغالهم بالأعمال وعدم توفر الوقت للدراسة .. وإذا كانت هذه من عوامل الاحجام إلا أنها أيضا قد تكون سببا في عملية التسرب"[47] .

كما أن هناك نتائج دراسة أجريت بدولة البحرين ، كان سبب التسرب من برامج محو الأمية هو " اشتغال بعضهم بالعمل صباحا وصعوبة انتظامهم للدراسة مساء"[48] .

---

٤٦) . تشريعات محو الأمية ، مرجع سابق

٤٧) – إبراهيم مرعي ، وملاك الرشيدي ، السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الاسكندرية : المكتب الجامعي ، ص ١٢٩ .

٤٨) – محمد عباس أحمد ، واقع برامج محوالأمية وتعليم الكبار في البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، ٦٧-١٩٧٧ ، ص ٢٥

ودراسة أخري جاءت بنتائج منها : أن الآباء في بعض مناطق الريف ، نظرا لحاجتهم المادية ، يشغلون أطفالهم في أعمال الحقل وغيرها مما يدفعهم إلي عدم الإلتحاق بالمدرسة الابتدائية ، أو تركها[٤٩] ، وهذا ينطبق أيضا على الأميين الذين لايلتحقون بفصول محو الأمية أو يتسربون منها ، فإن الدافع الاقتصادي هو سبب وجود المشكلة وعقبة في طريق حلها .

ومن ثم فمن أجل مواجهة ضغوط الحياة ، قد يظن بعض الكادحين الذين يقضون طول اليوم في العمل الشاق من أجل توفير لقمة العيش ، واسكات ألم الجوع ، أن التعليم بالنسبة لهم ترف أو شيء كمالي لايملكون الوقت له ، ومن هنا فيجب أن تكون هناك دوافع مادية ، لتشجيع مثل هؤلاء .

رابعا : العوامل الاجتماعية

إن المفهومات المتصلة بظاهرة الأمية في علاقتها مع النمط الحضاري للمجتمع وما يتضمنه من تركيب اجتماعي معين ، له دور في دفع أو إعاقة حركة محو الأمية وتعليم الكبار ، حيث أن هناك عددا من القضايا والمنطلقات في طبيعة الأمية أصبحت شائعة على مستوي واضعي القرار ، والمسؤلين التنفيذيين ، وأستقرت كحقيقة لاتقبل المراجعة ، وهي تتناول الأمية تناولا فرديا ، باعتبارها مشكلة خاصة بالأمي ، ثم التصدي لها تعليميا ، بمعني أن الهدف من هذا التصدي هو تعليم القراءة والكتابة والحساب .

وهذا التصور الذي يهمل البعد الاجتماعي ، ولايتعمق أسباب الامية ، هو المسؤل إلي حد كبير من الشعارات التي تصف الأمية وكأنها مسألة أخلاقية ،

---

٤٩)- محمد وجيه الصاوي ، اسباب إنصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي بقرية سمادون - منوفية " دراسة حالة : ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ،١٩٧٦.

فيقال مثلا أن الأمية وصمة عار على الأمي ، وأن الهدف هو أن يكتب الناس أسماءهم ، وقد يدفع هذا إلي تساؤل هو : هل تحل مشكلات التخلف تلقائيا لو أن الأميين تعلموا القراءة والكتابة في هذا المستوي ؟

" من هنا ، فإن تناول الأمية على أنها مشكلة فردية من ناحية ، وثم تناولها على أنها مشكلة تعليمية بسيطة ، من ناحية ثانية يعتبر من المعوقات الأساسية في سبيل محو الأمية بعامة" (٥٠)

فالتركيز على الفرد يسقط الدور الاجتماعي ، ولايعطي له وزن ، الذي ينبغي أن يكون للأسباب التي أدت إلي وجود ظاهرة الأمية ، وهي في الأصل أسباب اجتماعية ، لأن هذا الأسلوب يكون مثل الطبيب الذي يحاول علاج مظاهر المرض ، دون التصدي للجرثومة التي تسببت فيه ، لأن المشكلة ليست في الفرد ولكنها في المجتمع ، في تركيبه الاجتماعي في الإدارة السياسية ، والاقتصادية، والتخطيط التعليمي .

و **الخلاصة** ، هي أن التصور الأحادي البعد لمشكلة الأمية على هذه الصورة الفردية ، هو سبب كثير من المعوقات ، لأنه لابد من التصدي لأصل المشكلة ومظهرها في آن واحد ، وذلك بأن تمضي عمليات تغيير المجتمع التقليدي في كل القطاعات وتنميته وتجديده جنبا إلي جنب مع تعلم القراءة والكتابة .

ومن الأمثلة على انعكاس العامل الاجتماعي وبعض ظروفه التي قد تكون عقبة في سبيل محو الأمية هي بعض العادات والتقاليد التي تحول دون تعليم المرأة، أو النظرة الخاطئة لعدم جدوي التعليم لها ، والتفرقة في ذلك بين الذكر والأنثي .

فنجد الظروف الاجتماعية قد تحول دون التحاق الأميات بفصول محوالأمية ، فنجد عدد المقيدين في المرحلة الأولي لمحو الأمية في دولة قطر لعام ١٩٨٧/٨٦ ، ٢٢٠ رجل ،بينما عدد النساء ١٢١٨ . وفي المرحلة الإعدادية ٦٧٩رجلا . و٥٦٢

---

٥٠)- محي الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ١١٣ .

امرأة"[51].

كما تشير الإحصاءات إلي ارتفاع نسبة الأمية لدي الإناث فنجد في دولة البحرين عام ١٩٨٠ نسبة الأمية لدي الإناث ٢٩٪ والذكور ١٥٪ وفي نفس العام الكويت الإناث ٥٩٪ والذكور ٣٩٪ والسعودية الإناث ٨٩٪ والذكور ٦٦٪ ، وفي الإمارات الإناث ٧٠٪ والذكور ٤١٪"[52]

" ويرجع تفشي الأمية بين النساء إلي عوامل اجتماعية متمثلة في الصورة التقليدية للمرأة العربية التي تؤثر في فرصها التعليمية منذ البداية ولاتشجعها على الالتحاق ببرامج محو الأمية عندما تكبر حيث تقف كثرة الأطفال والمسؤليات الأسرية عثرة أمام استمرارها في برامج محو الأمية ، وتعود لأسباب اقتصادية تتمثل في انخفاض مستوي المعيشة وتركز السكان في الريف مما يحرمهم الإستفادة من كثير من الخدمات الأساسية ، وفرص التعليم"[53].

" وينبغي أن نشير إلي عنصر هام في تخلف تعليم المرأة وخاصة في المجتمعات الريفية ، والتقليدية ، ذلك الزواج المبكر ، فما يزال الزواج منافسا قويا لتعليم المرأة ، فالرأي العام العربي يعطي لزواج البنت أسبقية على التعليم ، لأن المرأة إنما ترجع في عاقبة الأمر إلي البيت تعلمت أم لم تتعلم ، مع عدم صحة هذا الحكم . . فهذا العامل الاجتماعي ، من أسباب تأخر تعليم المرأة ، وهو متصل بالحرية لأن البنت في هذه السن لاتتمتع بالحرية في مثل هذه القرارات المصيرية"[54] "

كما أن وضع المرأة العربية ، أدي إلي تقليل فرصة تعليمها ، وبالتالي إلي

---

٥١) – وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، التقرير السنوي ، ص ٢٩٤.

٥٢) – الحولية الإحصائية للدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٤ ، ص ٢٢ .

٥٣) – محمود قمبر ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المتنبي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٨٧ .

٥٤) - محي الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٨-١٠٩.

أميتها وبعبارة أخري إلي تكريس تخلفها ، وهو أيضا يقف في سبيل محو هذه الأمية لأن القيم الاجتماعية المحافظة في كثير من المجتمعات ، تحول في احيان كثيرة دون ارتيادها محو الأمية ، ليس لمجرد الخروج ، فهي تعمل في الحقل وفي المنزل ، وتخرج ، ولكن لأن المجتمع المتخلف موقفا خاصا من التعليم ، لأنه سبيل إلي تحرر أكثر . فمحو الأمية هو النشاط الذي يسمح لهن بالخروج من المنزل .

أمر آخر نود ذكره ، هو أن قيم المجتمع واتجاهاته ، وبعض المفاهيم الخاطئة فيه قد تكون عقبة أمام محو الأمية ، ومنها مايقوله " قمبر " : وكنا نردد شعارات عامة وكأنها مطلقة الصلاحية مثل ، " التعليم في الصغر كالنقش على الحجر ، والتعليم في الكبر كالنقش على الماء " وكان من دواعي التهكم والسخرية أو من دواعي الغرابة والتعجب أن تري " رجلا شاب ومضي إلي الكتاب"[٥٥] "

وانه لأمر طبيعي أن تنعكس هذه المعوقات على الأميين أنفسهم ، فهناك ظاهرة الإحجام عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، تحت تأثيرات هذه المعيقات ، مثل جدوي التعليم نفسه بصورته الممارسة في محو الأمية ، ثم عدم ارتباطه بالحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ومثل بعض القيم الكافة ، " والتي هي من صفات مجتمعات التخلف مثل " ترفع الكبار عن الجلوس مجلس الصغار ، وبعض القيم التي تنهي عن التعلم في الكبر (بعد ماشاب ودوه الكتاب) ، وحجب السيدات عن الخروج إلي فصول محو الأمية[٥٦] "

خامسا : **العوامل الثقافية والتعليمية :**

نتناول في هذا الجانب ، الجو الثقافي العام ومستوي الوعي بين أفراد المجتمع وتأثير ذلك على برامج محو الأمية ، ثم نعرض لدور أجهزة الإعلام في التوعية ومكافحة الأمية ، وبعد ذلك نقدم العوامل التعليمية والمدرسية التي قد تكون

---

٥٥) – محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، المقدمة ، ص ٨ .

٥٦) – محي الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ١٢٠ .

ذات أثر فعال في عزوف الأميين ، وعدم تحقيق نجاح برامج محو الأمية والتي منها : الإدارة ، والمعلم وإعداده ، وأماكن الدراسة والتجهيزات ، والكتب والمناهج ، والنواحي التنظيمية الأخرى ٠

من حيث الوعي الثقافي ، يمكن القول بأن الأمية الأبجدية أمية مركبة ، تنطوي بالضرورة على الأمية الحضارية ، وهكذا فإن نسبتها في المجتمع ينبغي أن تقرأ قراءة حضارية وليست قراءة تربوية بسيطة ، فنسبة الأمية في مجتمع ما ، إنما تشير إلي التخلف الحضاري في الجوانب السياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية فيه ، أكثر مما تشير إلي أعداد من يقرأون ويكتبون ، ومن لايفعلون فأمية المجتمع ، في صورة تخلفه ، هي جزء من أمية الفرد فيه ، في صورة جهله بالقراءة والكتابة ٠

ومن ثم فإن المجتمع الواعي والمثقف ، والذي يعرف قيمة العلم والتعليم ، والحقوق والواجبات ، ويتذوق الثقافة الرفيعة ، وتموج فيه تيارات الفكر الحر ، والثراء العلمي متمثلة ندوات ومؤتمرات ومكتبات عامة ، ودور النشر ، ومعاهد مختلفة للتعليم ، وثقافة جماهيرية ، وغيرها من كل أساليب التقدم الفكري والنهضة التعليمية ، هو في النهاية وبالضرورة مجتمع سوف ينتج أفرادا على درجة كبيرة بقيمة العلم وسوف يكون لديهم الدافع الذاتي للتعلم ، وتنقرض الأمية وتزول منه ، حيث لايوجد عنئذ مكان لجاهل

أما دور أجهزة الإعلام * فهي تلعب دورا راجحا في عملية التربية المستمرة، ومحو الأمية وتعليم الكبار ، وهي تسهم في جميع مراحل العملية التعليمية ٠ ويعتبر المذياع أداة قوية في مرحلة ماقبل محو الأمية لخدمة حملات الدعاية والإعلام والتعريف بالبرامج وشرحها ٠ وتتدخل البرامج الأذاعية كعنصر أساسي في عمل تربية الكبار الذي يمهد لعمل محو الأمية ٠

وتبدو أهمية وسائل الإعلام ، بل وضرورتها ، في مرحلة مابعد محو الأمية،

فالراديو ، وفي بعض الأحيان التلفزيون ، أداتان قويتان لنشر الثقافة حين لاتستخدمان لأغراض ايديولوجية أو تجارية صرفة . فبإمكانهما إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع والتطلع إلى الدراسة ، وهو ما لايمكن إشباعة إلا بالقراءة والكتابة[٥٧] .

وقد نجحت تجارب استخدام وسائل الإعلام ، في توعية الجماهير وحثهم ، وعملت على المشاركة العملية بتقديم برامج محو الأمية ، كانت تجارب رائدة منها في جمهورية مصر العربية ، وإيران ، وفي مالي ، ولم تكن وسائل الإعلام قاصرة في دورها على دول العالم الثالث ، ولكن تقدم لنا وثيقة اليونسكو ما اضطلعت به هيئة الإذاعة البريطانية عام ١٩٧٥ ، فتقول : " في المملكة المتحدة كان التليفزيون هو الذي اضطلع بهذا الدور . ففي عام ١٩٧٥ بثت هيئة الاذاعة البريطانية سلسلة من البرامج كان الهدف منها إبراز وجود أمية منتشرة ، لا في اوسط الوافدين الأجانب فقط ، بل وفي وسط الأهالي أيضا . ،وقد تحرك الرأي العام، ووجد الأميون وأنصاف الأميين تشجيعا في دعم الحملة التلفزيونية ، وفيما قدمته من معلومات بشأن المساعدة التي يمكن أن يحصلوا عليها ،وأننا نشهد منذ ذلك التاريخ تزايدا عجيبا في عدد الملتحقين بفصول محو الأمية ، وبهذا الصدد ينبغي ذكر دور الهاتف ، فقد أذاع الراديو والتلفزيون رقما هاتفيا يمكن الاتصال به، مما يسّر إجراء اتصال شخصي بين المعلم والأمي الراغب في التعلم "[٥٨]

مما سبق يتضح الدور العام للإذاعة والتليفزيون في المجتمع ، فأين البرامج، وأين نشرات التوعية والإعلام الجماهيري ؟؟ في الحقيقة دورها محدود للغاية رغم أن في مقدورها عمل الكثير في مثل هذا المجال . يقول " قمبر " "إنه استخدام محدود للغاية ، ولايزال في بداية مراحله التكوينية في معظم دول الخليج ، في الكويت شكلت لجنة لوضع مشروع محو الأمية بالتلفزيون ويستهدف بالذات

---

٥٧) - اليونسكو ، محو الأمية ٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق ، ص ص ٦٩-٧٠.

٥٨) - المرجع السابق ، ص ٦٩ .

العنصر النسائي ، وفي السعودية ، برغم توجيهات مواد المرسوم الملكي (١٩٧٢) الداعية إلي إستخدام الإذاعة والتليفزيون في مجال محو الأمية ، إلا أن التطبيق العملي محدود المجال ، قليل الأثر ، ومعوق بدرجة كبيرة[٥٩] .

أما من الناحية التعليمية والمدرسية ، فنقدم هنا بعض من النماذج الحية التي تبرهن على أن هناك بعض المعوقات وجوانب القصور في خطط وبرامج محو الأمية، وفي الفجوة الموجودة بين ماينشده الأمي ، وما يراه صانع القرار ، وواضع البرنامج .

ففي أغلب الأحيان نستخدم شعارات تعي معناها نحن أصحابها ولكن لا يوجد ما يدل على أن أصحاب المشكلة الحقيقية يدركونها أو يأبهون بها وعلى أية حال فإن تلك الشعارات تحل لواضعيها مشكلة شخصية فتوحي لهم أنهم يتحركون بها صوب الهدف وقد ترتاح ضمائرهم . هذا في حين أن أصحاب المصلحة والذين ننشد تحريكهم عن طريقها لايحسون بها بل قد يتحول موقفهم إلي الإعراض عنها بعد أن تكررت أمامهم دون أن يلمسوا في الواقع تغييرا ما بالنسبة لما توحي به وتسعي إلي بثه بينهم من فكرة أو اتجاه .

والأدهي من هذا أن توجه الشعارات المكتوبة إلي الأميين الذين لا يقرأون ولايكتبون وقد تكون الشعارات عن طريق الصور بديلا منطقيا عن الشعارات المكتوبة ، ولكن الخبرة الواقعية كشفت عن البون الشاسع بين مدركات أصحاب تلك الملصقات وما قد يستخلصه أو يدركه الأمي منها . المثال السابق برهان على عدم وجود تخطيط

أ - **التخطيط في مجال محو الأمية** ، مثلا . يقوم في معظم الحالات بمعزل عن التعليم العام ، من ناحية ، وعن تعليم الكبار في معناه الأوسع ، من ناحية أخري، بمعني أنه يقوم على حصر الأميين - وهذا الحصر نفسه من المشكلات الكبري ، بالصورة القائمة - ثم على وضع الخطة الزمنية والتقديرات

٥٩) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٢٤١ .

المالية لتعليمهم القراءة والكتابة دون أن يكون سد منابع الأمية ، والاستيعاب الإلزامي الشامل ، هو المدخل الطبيعي من جانب ، وتوظيف التعليم في المساقات الاجتماعية الأخرى وتوظيف هذه المساقات نفسها في التعليم ، هو الهدف الذي يجب أن تبلغه أنشطة محو الأمية من جانب آخر .. بمعنى أن يكون هناك تكامل في الجهد التربوي والاجتماعي بما يحقق لهذا النشاط أبعاده الوظيفية بربطه بالبنيان الاجتماعي والاقتصادي ... فالتخطيط هنا غائب عن أنشطة محو الأمية ، وهو غامض في مفهوماته ، وفي علاقاته ، وفي وسائله "[٦٠].

ب - في الجانب **الإداري والفني** : نجد هناك نقصا في الهيئات الفنية والإدارية في مجال التعليم الإلزامي ، وعزوف العناصر الصالحة عن مهنة التعليم ، وإذا كان ذلك هو الوضع في مجال التعليم العام ، فإن الحال سوف يكون أسوء في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية ، لاتساع وتنوع أنشطة العمل بها ، لمواجهة الجماهير العريضة من الأميين .

" ومما تقتضيه السياسة التعليمية هنا لسد هذا النقص ، الاستعانة بالفنيين العاملين في مؤسسات التعليم المدرسي نظير أجور مجزية ، واللجوء إلى أنواع من الموجهين والمدربين المساعدين في المؤسسات الإنتاجية والخدمية على سبيل التطوع الفردي ... ولابد من تأهيل هذه العناصر وتنمية كفاءاتها المهنية ... والواقع أن إعداد المربين في هذا الميدان يتطلب إصلاحا جذريا يقهر ما عندهم من نزعة محافظة ولفظية سائدة ، وتلقينية غالبة ، وانفرادية مهنية ، وروتينية متحكمة ، وعلاقات سلطوية تتنافى مع الروح الإنسانية والمبادىء الديمقراطية[٦١] "

ويؤكد على ماسبق ماجاء في ذكرى اليوم العالمي لمحو الأمية ، عن أهم المشاكل والعقبات أمام تعليم الكبار ومحو الأمية بدولة قطر ، حيث أن " نقص كوادر

---

٦٠) - محي الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ص ٨٥-٨٦.

٦١) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ص ٥١-٥٢ .

الجهاز المشرف على برامج محو الأمية وتعليم الكبار وضرورة تدعيمها لمقابلة الاعباء التي تقوم بها ، كذلك النقص في الأجهزة الفنية "[٦٢]

كما يعدد مستشار وزارة التربية بدولة الامارات العربية أهم العيوب ومن بينها نقص الجهاز الحالي بموظيفه الفنيين والإداريين . ويتسم نشاط تعليم الكبار بالطابع المدرسي الأكاديمي ولايعرف التنوع ولاينهض به مشرفون متخصصون[٦٣] .

ومن ثم ، فإن الوضع الوظيفي لإدارات محو الأمية ، والمستوي الفني للعاملين فيه ، ينبغي إن يكون موضع عناية حقيقية لدي المسؤلين ، بما يتلاءم مع الأهمية الحيوية التي يقومون بها .

جـ- المعلم وإعداده : إن العاملين في الميدان ، هم أساسا معلمو المرحلة الابتدائية ، يمارسون محو الأمية عملا إضافيا ، بأجر زهيد ، يضطرون إليه لتحسين أوضاعهم المالية وهم يقومون بذلك ، بعد أن يكونوا قد أفرغوا طاقتهم الانتاجية ، في العمل الرسمي ، في النهار. أما المشرفون والموجهون ، فإنهم كذلك غير متفرغين ويعملون في الظروف التي يعمل فيها المعلمون أنفسهم . ومن هنا يعوزهم النشاط ، والجدية ، والإعداد الجيد لمثل هذه المهمة التي تختلف كلية عن العملية التعليمية للتلاميذ الصغار الذين يتعاملون معهم .

ومن هنا توصي الدراسات بضرورة أن يقوم بالتدريس في فصول محو الأمية معلمون مدربون قادرون على الإفادة من نتائج البحث العلمي ومؤمنون بالعمل الذي يقومون به ، وقادرون على تبادل الخبرات "[٦٤]. كما تؤكد وثيقة اليونسكو على

٦٢) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، اليوم العالمي لمحو الأمية ، ص ٢٧.

٦٣) - زهدي الخطيب ،" محو الامية وتعليم الكبار في دولة الإمارات " التربية المستمرة ، العدد الثاني ، السنة الأولي يوليو١٩٨٠ ص ص ١٠٢-١٠٤

٦٤) - نبيل عامر صبيح ، دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٠ ، ١٩٩.

ذلك " يجب إعداد البرامج الرامية إلي تدريب معلمي محو الأمية . فمن الواضح أنه يجب تلقينهم مبادىء التعليم بمعناه الدقيق فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب . فالأسلوب المتبع أيا كان ، تحليليا ، أو شموليا ، أو انتقائيا ، لايمكن أن يرتجل . ذلك أمر بديهي فيما يتعلق بالمعلمين المتطوعين الذين لايكفيهم ماتبقي لديهم من ذكريات بعيدة مشوشة غالبا لكيفية تعلمهم هم أنفسهم رموز الالف باء ،على أن جمهور المعلمين المهنيين ، ولاسيما معلمي المدارس الابتدائية، في حاجة أيضا إلي تدريب خاص مهما تكن مهارتهم المكتسبة . فالكبير لا يعلم كما يعلم الطفل"[٦٥] .

ويعزز القول السابق ما خرجت به الدراسة الميدانية (بالسعودية) من آراء للمدرسين العاملين في برامج محو الأمية ، بضرورة إعدادهم لمثل هذه البرامج . كما طالب ٧٦٪ من المدرسين بضرورة إضافة تخصصات تعليم الكبار ومحو الأمية في مناهج التعليم بالكليات ، ومعاهد إعداد المعلمين لتوفير المدرس المؤهل للتدريس في مدارس تعليم الكبار ومحو الأمية وذلك لندرة المتخصصين في هذا المجال[٦٦] .

وتضيف نفس الدراسة إلي أن ٨٧٪ من عينة المدرسين يري عدم وجود وقت لديه للقيام بمهامه التدريسية على أكمل وجه . ومعرفة خصائص الكبار الدارسين . ولوحظ أن نسبة كبيرة ممن يقومون بالتدريس في مدارس محو الأمية هم أنفسهم الذين يقومون بالتدريس في مدارس التعليم العام مع الفارق الكبير بين هذا وذاك ، كذلك فإن أعمارهم تتقارب مع الغالبية من الدراسين ، وهذا قد يكون سببا في عدم الاستجابة لتوجيهات المدرس ، وتؤدي إلي تسربهم[٦٧] .

ونفس المعوقات نجدها مكررة في كثير من دول الخليج ، فدولة البحرين تركز بالذات على نقص المعلمات المؤهلات نظرا لنفور المدرسات من العمل بمحو الأمية[٦٨]

---

٦٥) - اليونسكو ، محو الأمية ، ٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق ص ٦٢.
٦٦) - إبراهيم مرعي ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٤-١٣٥.
٦٧) - المرجع السابق ، ص ص ١٣٣-١٣٤.
٦٨) - محمد عباس أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٩-١٣.

د - التنظيم المدرسي وأماكن الدراسة والتجهيزات : قد تكون لها أثر في عدم الإقبال على برامج محو الأمية ، وهذا ماسوف نوضحه .

فمن حيث العملية التعليمية ، مايزال تعليم الكبار ومحو الأمية ، في مجتمعاتنا ، عالة على نظريات التعليم العام وطرائقه ووسائله حيث يتعلم الكبار، بالأسلوب الذي يتعلم به الصغار ابتداء من مكان التعليم (فصول مكافحة الأمية) ومن معلم المدرسة الابتدائية ، ومن المناهج التي تشتمل على كثير من المفهومات والتصورات التي يتعرض لها الصغار في حياتهم ، وإلي عملية التقويم والامتحانات وإلي شهادات التحرر من الأمية .. وغيرها . مما يجعل نشاط محو الأمية استمراراكا لوظيفة المدرسة الابتدائية ، مع حرمان الأمي المتحرر من الأمية من الحق المشروع في النمو التعليمي والسير في مدارج التعليم ما أمكنه ذلك .

وغالبا ما تمارس أنشطة محو الأمية وتعليم الكبار في أبنية المدارس ، وفي غير أوقات الدراسة الرسمية ، وقد يكون هذا سببا في تسرب الدارسين ، وفي أحجامهم عن الدراسة ، فتمثل بذلك عقبة أمام محو الأمية . وقد أظهرت بعض الدراسات أثر ذلك " فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي يستخدم في المدرسة الليلية ، فالكبير يجلس على المقعد المعد الصغير ، ويؤكد ٨٦٪ من عينة الدارسين أن هذه المقاعد لاتتناسب مع الدارس الكبير ، وتؤيد غالبية عينة المدرسين هذا الرأي .. كما يري ٧١٪ من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لايتوفر بها الوسائل التعليمية الخاصة بها تلك الوسائل التي تعتبر ضرورة تعليمية .. وثم يشعرون بأن المدرسة الليلية تعيش عالة على المدرسة الصباحية "[٦٩].

ويقول " صابر " : ولعل من مظاهر هذا الفقر ، قلة الوسائل التعليمية المستعملة وهي مع ذلك في حاجة إلي تطوير وإلي تكييف مع الكبار من الدراسين، ومهارتهم"[٧٠].

---

٦٩) - إبراهيم مرعي ، مرجع سابق ، ص ١٣٥ .

٧٠) - محي الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ٩٥.

ويري البعض ضرورة تنوع اماكن الدراسة والتعليم لبرامج محو الأمية ، "ففي البلاد التي تتمتع بوفرة من المباني المدرسية تجري بعض الأنشطة في إطار المدرسة ، كما يستعان ببني اجتماعية ثقافية مثل المقار الريفية والمراكز الثقافية . أما في بلدان العالم الثالث حيث تقصد النتائج الاجمالية والسريعة في كل مكان ، ففي " تنزانيا " استخدمت قاعات الدراسة في المدارس ، والقاعات العامة والمساجد والكنائس ، والمكاتب والأسواق ، وتحت ظلال الاشجار ، والمنازل الخاصة"[٧١] .

يقول " قمبر " : وعندنا ماذا فعلت المساجد التي تنتشر في كل شارع وتقام في كل قرية ؟؟ إن خطباء وأئمة مساجدنا يتكلمون كثيرا عن مجد الإسلام ولايفعلون شيئا في سبيل هذا المجد ، ونسوا أن المساجد في عصور الحضارة الإسلامية كانت المعاهد التي خرجت فطاحل العلماء والأمجاد في علوم الدين"[٧٢] .

كما أن اليوم الدراسي وتنظيمه ووقت الدراسة قد يكون من الأسباب التي قد تؤدي لعزوف الدارسين ، حيث أجريت دراسة على المستوي القومي ، أظهرت نتائجها " أن سبب انصراف الدارسين وتسربهم عن فصول محو الأمية هو عدم ملاءمة فترة الدراسة ، بفصول محو الأمية ، لظروف الدارسين وخاصة النساء"[٧٣] وأكدت على نفس النتائج ، دراسة ميدانية في السعودية "[٧٤].

هـ - المنهج وطرق التدريس : سبق أن ذكرنا بعض جوانب القصور في المناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس . حيث " تدور موضوعات الكتب المقررة

---

٧١) – اليونسكو ، محو الأمية ٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق ، ص ٤٧، انظر محي الدين صابر ، المرجع السابق ، ص ٩٠ .

٧٢) – محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٣٨٢ .

٧٣) – محمد وجيه الصاوي وآخران ، معوقات محو الأمية من وجهة نظر الأمي ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، بحث قومي ، ١٩٨٧.

٧٤) – إبراهيم مرعي ، مرجع سابق ، ص ١٣١ .

على الأميين الكبار غالبا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية العامة والتي تتمثل في رفع الكفاية وزيادة الانتاج ، والوعي بمشكلات الحياة ، وعلى الرغم من أهمية هذه النواحي وضرورتها ، إلا أنه ينبغي أن يسأل المدرس نفسه السؤال التالي : إلى أي مدى يدرك الأميون الأهداف العامة ؟ ثم ماهو الارتباط بين هذه الأهداف العامة وبين الأهداف الخاصة للدارسين الكبار ؟ "[٧٥] بالطبع هذه الأهداف لايدركها أحد، وهي غير منصوص عليها في برامج وأهداف محو الأمية .

" نظرا لغلبة مفهوم التعليم المدرسي في عمليات محو الأمية فإن الكتب التعليمية تحتل مكانة كبيرة وأثيرة لدرجة أن معظم المعلمين والدارسين - أن لم يكونوا جميعهم ، يجهلون عناصر وموضوعات المناهج ولا يعرفون إلا المواد التي تحتويها الكتب والتي تصبح مجال ومحور كل نشاط التعليم والتعلم"[٧٦].

وتجدر الإشارة بأن دول الخليج العربية بذلت جهداً مشكوراً في سبيل توفير الكتب التعليمية المناسبة لنوعيات الدارسين في فصول محو الأمية وكانت من قبل تستخدم كتب المرحلة الابتدائية الخاصة بالتلاميذ الصغار . في قطر تكونت لجنة من الخبراء لإعداد كتب الحلقة الأولى من محو الأمية والخاصة بالكبار - ولكن الحلقة الثانية (التي تسمي بالمتابعة) فهي تعادل الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية تستخدم نفس الكتب للسنتين الدراسيتين ، في مرحلة المتابع .

وقد عرض : محمود قمبر " نماذج من كتب محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربية ، قدمها بالشرح والتحليل ، وأوضح جوانب القوة والضعف فيها ، في كل النواحي الفنية ، والتعليمية، والنفسية ،والأدبية ، والدينية[٧٧].

وقدم ملاحظاته الذكية حول مستوى إعداد مثل هذه الكتب نذكر منها المقتطفات التالية :" أخطاء ضبط أو شكل كتابة ، كثرت في كتب القراءة بالملكة

---

٧٥) - يحي هندام ، مرجع سابق ، ص ٧٥ .
٧٦) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ص ٢١٥-٢١٦ .
٧٧) - لمزيد من التفاصيل ، انظر المرجع السابق ، ص ص ٢١٦-٣٤٤.

العربية السعودي .. صعوبة كلمات ليس من السهل إدراك معناها ، مثل كلمة "رديف " ... سوء اختيار لكلمات تتقزز منها النفس ، مثل " بق " أو " في دار مفيد فار " ... ترتيب جملي سخيف ملغز .. تقديم خبرات سيئة أو سانجة لاتفيد تربويا ولا اجتماعيا ، مثل " مالك كسر شباك مبروك[٧٨] "

ومع حرص مولفي كتب القراءة على تقديم مادة مناسبة للكبار إلا أنهم خضعوا في بعض الاحيان ، ربما بشكل عفوي لسيطرة العادة المألوفة في الكتابة التعليمية للصغار من تلاميذ المدرسة الابتدائية ، فجملة مثل " قرأ خلف وجلس ؛ عبر عن قيام الدارس الكبير ليقرء أمام المدرس وكأنه تلميذ مؤدب يقرأ واقفا أما مدرسة المهيب . وجملة " أدي واجباته دون تقصير فازدادت ثقافته وأحبه مدرسه " تسير في مفهوم حب المدرس أو بغضه للتلميذ بحسب جده أو بلادته[٧٩].

ويقول " حامد عمار " : ومن الصعوبات التي تعترض هذا اللون من الكتابة العلاقة بين مستوي الفهم ومستوي القراءة . ومن المهم أن يدرك الكاتبون لهذه الفئة المتابعة أن مستوي الفهم وعالم المعاني أوسع من مستوي القراءة ، وبساطة الكتابة لاتعني بالضرورة " صبيانية " الأفكار والمعاني . ولهذا ينبغي أن تكون مستوي الكتابة من حيث المعاني مستوي يتناسب مع خبرة القارئ الجديد وتجاربه في الحياة .. وبخاصة في هذا العصر الذي شاع فيه استعمال الراديو وانتشرت وسائل الإعلام "[٨٠].

ومن ثم نقول هناك دراسات تشير إلي عدم فهم الدارسين بفصول محو الامية لمثل هذه المناهج والكتب ، وتشك في قيمة التعليم وجدواه ، كما جاء في نتائج الدراسة الميدانية بالمملكة العربية السعودية " نسبة ٧٣٪ من الدارسين يشعرون بعدم استفادتهم من المناهج وأنهم يشعرون بالملل منها " ، " نسبة ٦٩٪ من الدارسين تري

---

٧٨) - المرجع السابق ، ص ٢٢٣ -٢٢٤ .

٧٩) - المرجع السابق ، ص ٢٢٥ .

٨٠) - حامد عمار ، في بناء البشر ، القاهرة : دار المعرفة ، ص ٢١٢ .

أن المناهج الدراسية لا تتناسب وسنهم وترى نسبة مماثلة ، عدم مناسبة الكتب الدراسية ، وأن ٨٩٪ منهم يرى أن البرامج الدراسية التي تقدم لهم لاتتناسب مع حاجاتهم ورغباتهم " . " وأن نسبة ٥٣٪ منهم لايرون فائدة للتعليم في حياتهم ، وأن عزيمتهم وحماسهم يقل ويفتر بعد التحاقهم بمدارس تعليم الكبار لإحساسهم بعدم أهمية مايدرسون[٨١] "

وتؤيد نسبة ٨٤٪ من المدرسين ، القائمين بالتدريس لعينة البحث الميداني، بأن كثيرا من الدارسين ينقطعون عن مواصلة الدراسة في فصول محو الأمية وتعليم الكبار بسبب المناهج الدراسية ، وعدم ملاءمتها للكبير وكذا عدم إشباعها لرغباته إذ أن كثيرا من الموضوعات الدراسية لايكون لها معنى لدى الدارسين . ولاتتفق مع حاجاتهم وقد تكون سببا في انصرافهم عن التعليم "[٨٢].

و- **الجدية المفقودة** : مما سبق يتضح لنا أن العوامل التي ذكرناها ، عملت متضافرة على انخفاض مستوى الدارسين بفصول محو الأمية ، وكانت بمثابة ، عقبات حالت دون مكافحة الأمية ، ونذكر هنا أمثلة لعدم الجدية ،التي تتمثل في: شكوى من نقص البيانات والإحصاءات عن أعداد الدارسين بفصول محو الأمية ، أو الذين تنطبق عليهم صفات الأمي[٨٣] .

كذلك عدم تطبيق قوانين الإلزام في التعليم الابتدائي في المدارس الحكومية، أو عدم تحقيق الاستيعاب لكل من بلغ السادسة من العمر ، ولم نسمع عن شخص واحد عوقب ، أو دفع غرامة لأن أبنه تسرب من المدرسة الابتدائية . وهذا في حد ذاته عمل لايستهان به فعدم الجدية في تطبيق مثل هذه القوانين ، تكون بمثابة مصادر ثرية لزيادة جيش الأميين ، ونحن نطالب بسد منابعها ، فأين الجدية

---

٨١) - إبراهيم مرعي ، مرجع سابق ، ص ١٣١ -١٣٢ .

٨٢) - المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

٨٣) - عبد الغني النوري ، مرجع سابق ، ص ١٩٨.

والتخطيط السليم؟؟

يقول تقرير اليونسكو : " والواقع أن عمل محو الأمية كثيرا ما يترك للارتجال فكثير من العاملين في هذا المجال يجدون أنفسهم مضطرين إلي ابتكار طريقة خاصة للعمل .. والواقع أننا نلاحظ فيما يتعلق بالعقبات التي تواجه محو الأمية ، أن الوثائق المتعلقة بها تؤكد دائما نقص العاملين المؤهلين ، فضلا عن نقص الأموال وصعوبة الظروف التي تجري فيها مثل هذه الأنشطة"[٨٤] .

والواقع أن كثيرا من الأنشطة التربوية خارج المدرسة تتسم بالتجزئة أو العفوية أو البعد عن المنهجية ، وكل مؤسسة بيئية لها برامج مستقلة ، وقد تكون لها فلسفة خاصة مناقضة لفلسفات عمل تربوي تنهض بها مؤسسات أخري مما يزرع البلبلة ويحدث الفوضي الثقافية ويعاكس أهداف التربية المستمرة "[٨٥].

كذلك فإن مستوي الدارسين بعد تخرجهم من برامج محو الأمية لم يختبر بعد ولم يقوم مدي تحصيلهم ، ولا توجد أي ضمانات لعدم ارتدادهم للأمية ، فدولة الامارات تعزو الضعف إلي قيام نظام محو الأمية كنظام غير مستقل يخضع للتعليم الابتدائي . ويستفيد بمبانيه ، وهي مصممة تبعا لحاجات الصغار ، ويستخدم معلميه المتعينين صباح مساء ، ويجهلون سيكلوجية التعامل مع الكبار . كما تعزوه إلي تجاهل الأميين حيث يعاملون كمجرد أرقام كمية،أو كتلاميذ صغار، يبعدون عن المشاركة في التخطيط والتعليم ، ولذا فقد بعدت الخطط عن الواقع والاحتياجات الحقيقية "[٨٦]. وعازتها الجدية .

ومن حيث مدة البرامج ، وفترة الإعداد للدارسين الأميين ، نحن لم نحقق مستوي مقبولا بعد ، فتقرير اليونسكو يقول :" تختلف البيانات الواردة في الوثائق اختلافا كبيرا بشأن عدد الساعات اللازمة لتعليم الأميين . ففي فرنسا لاتقل عن

٨٤) – اليونسكو ، محو الأمية ٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق ، ص ٦٢.
٨٥) – محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .
٨٦) – وزارة التربية والتعليم بالإمارات ، نحو غد مشرق ، مرجع سابق ص٢٧.

٢٧٠ ساعة ، وهذه الأرقام ترجمة لأحوال مختلفة من الواقع ، فقد تكفي لانتشال إنسان من الأمية ، ولكنها بلا شك لا تمكنه من قراءة رسالة كتبت بشيء من التعقيد في الألفاظ والتعبيرات.. وقد حددت معايير محو الأمية بقرار وزاري فيعتبر (شخصا غير أمي) الطالب القادر على:قراءة نص سهل مؤلف من١٠٠ إلى٢٠٠ كلمة دون تهجئة الكلمات وبسرعة كافية لإدراك الفكرة العامة، وعلى قراءة عدد من أربعة أرقام،وعلى كتابة قطعة إملاء سهلة من ٦٠ إلى٨٠ كلمة في ٤٥ دقيقة مدركا فكرتها العامة ،وعلى كتابة عدد من أربع أرقام[٨٧] .

النتائج والتوصيات :

ـــ لاشك في أن دول الخليج العربية تكون وحدة إقليمية تتميز بأنها منطقة متجانسة تاريخيا وجغرافيا واقتصاديا واجتماعيا . ومع ذلك فإن من بين هذه الدول ما يتميز بخصائص حضارية ذاتية ،وفلسفات وطنية قد تكون مضمرة أو خفية ، لكنها حية وقائمة بتأثيراتها النافذة في أساليب العمل التربوي وسياسته. ومن ثم نجد أن معظم دول المنطقة قد تبني الأخذ بالفلسفة الليبرالية في محو الأمية وتعليم الكبار، وهي القائمة على مبدأ حرية الفرد، فلا إلزام ولا جزاءات ولا أوامر تفرض ، وإنما استهدفت أولا وأخيرا النواحي التنظيمية والفنية ، ولهذا كان النجاح ضئيلا في معظم الأحوال .

ـــ مع أن دول الخليج العربية تأخذ بالمفهوم الحضاري لمحو الأمية إلا أنها في برامجها وأساليب تنفيذها تتحول إلى عمليات محو أمية مدرسي ، وتكتسي طابعا تعليميا نظاميا مما يحصر نطاق عملها ويحد من تأثير فاعليته .

ـــ لقد تخلينا عن هدف محو الأمية الأبجدي لنأخذ بالهدف الوظيفي أو الحضاري مجاراة لصيغ التقدم حتي ننفي عن أنفسنا تهمة التخلف ، دون أن يكون انتقالنا هذا نتيجة تطور طبيعي يستهدف تحسين الكيف ، ولكننا لم ننجح في محو

---

٨٧) - اليونسكو ، محو الأمية ٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق ، ص ٤٩ .

الأمية كميا ، واتجهنا لتحسينه كيفيا ، فخسرنا الأثنين وفشلنا في الجبهتين.

ـــ الأمية ليست هي الجهل بالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب ولكنها حالة تخلف قائمة في المجتمع وفي الأمي معا ، ولابد من أجل القضاء على الأمية من التصدي لها في المجتمع وفي الأفراد ، والتصدي لها في المجتمع يكون بإزالة أمية المجتمع ، وذلك بالارتقاء به وتنميته وتحديثه . وأما التصدي للأمية في الفرد ، فيكون بتعليمه القراءة والكتابة والحساب في إطار من الحيوية والربط بين هذا المنشط ومناشط المجتمع .

ـــ محو أمية المرأة هو السبيل إلي تقدم المجتمع نفسه ، ابتداء من البيت إلي المكتب والمصنع والحقل . والتعليم بالنسبة للمرأة ، أكثر حيوية لأنه يتضمن أكثر من مجرد تعليم ، فهو يتضمن كذلك حريتها الاجتماعية .

ـــ برامج محو الأمية وتعليم الكبار مقننة ومرتبطة ببرامج التعليم المدرسي ، غايتها : منح شهادات مدرسية ، ومناهجها مناهج صفوف ومستويات دراسية وكتبها بعد مرحلة المحو الأساسي كتب مدرسية ، ومعلموها معلمو مدارس وكذلك هيئاتها الإدارية والإشرافية والتوجيهية وأساليب التدريس، والتقويم والترفيع كلها أساليب تقليدية ، وزبائنها في معظمهم في سن الشباب ممن تسربوا من المدارس العامة ، أو ممن لم يكملوا مراحل التعليم .

من هنا نبدأ : بعد أن تحددت أمامنا معالم الطريق ، وعرفنا كل معوقات الإنجاز في طريقنا لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ألا يجب أن يكون تفكيرنا الآن في كيفية العمل الجاد والتخطيط المثمر ، والإستفادة الكاملة ، والتطبيق العملي لمثل هذه الأمور النظرية التي شبعنا منها في الندوات والمؤتمرات ، حتي أصبحت أكلشيهات محفوظة ، وتوقفنا أمامها كثيرا دون حركة أو اتخاذ موقف ، ونحن ندعو كل مواطن مخلص بأن يفكر عمليا في إيجاد الوسائل والطرق والأساليب التطبيقية والنماذج والصيغ التي يمكن تطبيقها في مجتمعاتنا العربية .

وندعو الآن لمؤتمر أو ورشة عمل من أجل إنتاج برامج لمحو الأمية عن طريق استخدام الكمبيوتر ، بحيث يستطيع الأمي أن يعلم نفسه بنفسه ، وقد تقدم هذا العلم في تقنياته بحيث أصبح جهاز الكمبيوتر ، معلما خاصا لايمل ولا يكل . وما علينا نحن إلا أن نبدأ بالعمل في الميدان وتطبيق النظريات .

المراجع

١ - إبراهيم مرعي ، وملاك الرشيدي ، السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الاسكندرية : المكتب الجامعي ، ١٩٨٣ .

٢ - حامد عمار ، في بناء البشر ، القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٦٨ .

٣ - رقية سليم حمود ، التعليم في البحرين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧ ، ص ٤٢٢ .

٤ - زهدي الخطيب ، " محو الأمية وتعليم الكبار في دولة الإمارات " التربية المستمرة ، العدد الثاني ، السنة الأولي ، يوليو ١٩٨٠ .

٥ - سميح عيسي ، " حقائق علمية وهموم حضارية علي مدار الأمية " تعليم الجماهير ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٦٠ .

٦ - عبد الغني النوري ، ويوسف الملا ، تطور تعليم الكبار ومحو الأمية في دولة قطر ، الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٧ .

٧ - عبد المجيد رشيد ، محو الأمية الحضاري في الأقطار العربية ، بغداد١٩٨٢

٨ - المجالس القومية المتخصص ، محو الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة : مصر ١٩٨٠-٢٠٠٠ .

٩ - محمد الهادي عفيفي ، " مفهوم تعليم الكبار " : ، علم تعليم الكبار ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦ .

١٠- محمد عباس أحمد ، واقع برامج محو الأمية وتعليم الكبار في البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، ٦٧-١٩٧٧ .

١١- محمد وجيه الصاوي ، اسباب إنصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي بقرية سمادون - منوفية " دراسة حالة " ماجستير غير منشورة بجامعة الأزهر:

كلية التربية ، ١٩٧٦٠

١٢- محمد وجيه الصاوي وآخران ، معوقات محو الأمية من وجهة نظر الأمي ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، بحث قومي ، ١٩٨٧٠

١٣- محمود قمبر ، التربية المستمرة ، البحرين : مركز تدريب تعليم الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٠٠

١٤- محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مفاهيم وصيغ وتجارب عربية ، الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥٠

١٥- محمود قمبر ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المتنبي ، ١٩٨٩٠

١٦- محي الدين صابر ، دراسات حول قضايا التنمية وتعليم الكبار ، من منشورات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥٠

١٧- محي الدين صابر ، الأمية مشكلات وحلول ، بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٨٦٠

١٨- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مسيرة التعليم والثقافة في دولة الخليج، ١٩٧٩-١٩٨٢٠

١٩- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥٠

٢٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦٠

٢١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار ، الكويت في ١٣-١٧-٤/١٩٨٠٠

٢٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ندوة كيفية تنفيذ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية ، الخرطوم من١٧-٢١/٨/١٩٨٠٠

٢٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الحولية الإحصائية لدول العربية، تونس ، ١٩٨٤ .

٢٤- نبيل عامر صبيح ، دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨٠.

٢٥- وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، نحو غد مشرق ، نشرة دورية بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٨٣.

٢٦- وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، دراسة حول ملامح استراتيجية محو الأمية في دولة الإمارات ، الإدارة العامة لتعليم الكبار ، ١٩٨٤.

٢٧- وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، قانون التربية والتعليم ، الباب الرابع، الفصل الأول ، مادتي (٥٨-٦٠).

٢٨- وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، واقع البرامج المتطورة لمحو الأمية وتعليم الكبار في دولة البحرين ، ١٩٨٥.

٢٩- وزارة المعارف ، السعودية ، " اللائحتان التنظيمية والتنفيذية لتعليم الكبار ومحو الأمية " إدارة التعليم بمنطقة الرياض ، ص ٣٦.

٣٠- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، محو الأمية وتعليم الكبار، المديرية العامة للتعليم ، في اليوم العالمي لمحو الأمية ١٩٨٤.

٣١- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، التقرير السنوي للعام الدراسي ١٩٨٦-١٩٨٧ ، الدوحة .

٣٢- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، اليوم العالمي لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٧٧ .

٣٣- وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت ، اليوم العالمي الثالث لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر١٩٧٨.

٣٤- يحي هندام وآخرون ، تعليم الكبار ومحو الأمية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨.

٣٥- اليونسكو ، " نقطة تحول : نحو محو الأمية وتغير الاستجابات لها عند المجتمع العالمي " ، مستقبل التربية ، القاهرة ، مطبوعات اليونسكو ، العدد الأول ، ١٩٧٦.

٣٦- اليونسكو ، محو الأمية ١٩٧٢-١٩٧٦ ، التقدم الذي أحرزته جهود محو الأمية في مختلف القارات ، باريس ، ١٩٨٠.



الفصل التاسع

تعلم اللغات الأجنبية بالمرحلة الإبتدائية

الإيجابيات والسلبيات



مقدمة

عندما جاء الاستعمار الانجليزي إلى مصر، سيطر على التعليم ووسائله، وتمكنوا من فرض اللغة الانجليزية على جميع المراحل التعليمية، كما مكنوا المستشرقين بخاصة، والانجليز بعامة في التعليم، والصحافة، والقضاء وكافة شئون الحكم والإدارة، فشاعت الثقافة الانجليزية، وتباهي الناس في مصر بحذق هذه اللغة وفنونها.

وفي ذلك الوقت لم تعن وزارة المعارف بشخصية التلميذ ودراسة مواهبه وتأكيد هويته، ولغته العربية، فذلك أمر لم يخطر ببال "دانلوب" ولا "كرومر"، وقوّى موقف أعداء اللغة العربية ما كان عليه لسان أبناء العربية من ضعف في لغتهم أوشك أن يكون استعجاما، وذلك بسبب اتخاذ اللغات الأجنبية لغة تعليم، وإبعاد العربية عن المدارس والمعاهد والكليات.

وتيقن الغير من أبناء مصر أن فرض اللغة الانجليزية في ميدان التعليم من مرحلته الأولى إلى أرقى المراحل الموجودة إذ ذاك هو سبب الداء وباب البلاء فجدوا في محاربتها، وطالبوا بتصحيح الوضع، وهو العودة إلى اللغة العربية الفصحى في التعليم، وذلك في اقتراح قدمه للجمعية التشريعية سنة ١٣٢٥ هـ ثلاثة من الفضلاء، الشيخ علي يوسف، ومحمود سليمان، وأمين الشمسي.

ولقد أدرك البعض خطورة المدارس الأجنبية وتعليم المواد باللغة الانجليزية فيقول طه حسين: " .. فمسألة اللغات الأجنبية ، لا ينبغي أن تدرس في هذا القسم من التعليم العام (يقصد التعليم الإبتدائي) ... وإنما يجب أن يخلص هذا القسم كما خلص التعليم الأولي للثقافة الوطنية الخالصة إذا أردنا أن نخلص نفس الصبي لوطنه وأن تشتد الصلة بينه وبين هذا الوطن.

أضف إلى ذلك ... إذا كان من الحق أن اللغة العربية عسيرة، فأحرى أن نعني بها، وأن نضمن تفرغ التلميذ لها، وانصرافه إليها ولا نشغله عنها بلغة أجنبية لا يحتاج إليها الآن ويستطيع أن يتعلمها ويتعمق فيها حين ينمو عقله وجسمه وملكاته، وحين يجمع بين تعلم اللغة الأجنبية والمضي في إتقان لغته الوطنية"[١]

هذه المشكلة مازالت مستمرة، ولم تجرى الدراسات والأبحاث الكافية بشأن هذه القضية من حيث مدى تأثر اللغة العربية بتعلّم اللغات الأجنبية، ولسنا في هذا البحث ضد تعليم اللغات الأجنبية ولكن يجب علينا أن نهتم بدراسة هذا الجانب للكشف عن أبعاده الحقيقية وتوضيح الصورة وتشخيص الأمر إذا كان هناك نوعا من القصور، وذلك من أجل العمل على إصلاحه وتقويمه.

وفي الحقيقه هناك قول شائع يتردد يقول: " من تعلم لغة قوم أمن شرهم". والقول المأثور أيضا "اطلبوا العلم ولو بالصين" وبالطبع الصين في ذاك الزمان تعني بالنسبه لهم في أقصى بلاد الدنيا، وكذلك فإناسُها يتحدثون لغة غير العربية، بالطبع. فالأمر ليس مسألة حد فاصل وقاطع يعني مؤيد لمسألة تعلم اللغات الأجنبية، أو معارض لتعليمها لتلاميذ المرحلة الإبتدائية بوجه خاص.

فاللغة الأجنبية أصبحت تلعب دورا هاما في حياة ملايين الناس في كل مكان، إذ قلما تجد إنسانا متعلما لا يعرف لغة أخرى بجانب لغته الأولى. كما أن اللغة الثانية، أصبحت جزءا أساسيا في برامج التعليم في مختلف مراحل التعليم والمعاهد والجامعات في جميع أنحاء العالم.

---

١) - طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، بيروت: دار الكتاب اللبناني، المجلد التاسع، الأعمال الكاملة، ١٩٧٣، ص ص ٢٩٧-٢٩٨.

أهمية بحث موضوع تعلم اللغات الاجنبية:

نظرا لما يتسم به عالمنا المعاصر من تقدم علمي، وتكنولوجي، في مجالات الحياة المختلفة، أصبح الاتصال المباشر وغير المباشر بين دول العالم وثقافته ضرورة حتمية لتبادل الخبرات العلمية والتكنولوجية، ولم تستطع أية دولة أن تعيش في عزلة عن هذه التطورات، ومن ثم تحاول الحكومات والشعوب الاهتمام بتعليم أداة الاتصال الأساسية الممثلة في اللغة الأصلية، وبعض اللغات الأجنبية، خاصة اللغات كثيرة الانتشار، والمرتبطة بثقافة هذا العصر، وبهذا التقدم.

إلا أنه مع ضرورة الاهتمام باللغات الأجنبية، بدأت تنتشر أفكار القومية، والوحدة الوطنية، التي تتطلع إليها الشعوب النامية، اعتقادا منها أن الاهتمام الزائد باللغات الأجنبية خاصة الأوربية، من الممكن أن يؤدي إلى تفتيت ثقافتها، وانتشار ظواهر غير مرغوب فيها مثل: *التباين الثقافي* Cultural Diversity، والصراع الاجتماعي Social Conflict، والمسافة (الفجوة) الاجتماعية Social Distance، [٢] والاغتراب بين الشباب Alienation.

فظهر **الاتجاه الأول** الذي يدعو إلى المحافظة على الأصالة، والهوية الثقافية، والقومية، وينظر إلى تعليم بعض أفراد المجتمع لغات أجنبية خاصة في مراحلهم التعليمية الأولى يمكن أن يشكل عاملا أساسيا لتفتيت الثقافة، والهوية القومية، خصوصا إذا عرفنا "أن اللغة الأجنبية لا تدرس من فراغ، وليست مجرد كلمات وعبارات وتراكيب نحوية، وإنما هناك وعاؤها الذي يمدها بالأفكار، ووراءها ثقافة أهل هذه اللغة، وعاداتهم وتقاليدهم، وقيمهم، التي سوف تمثل المكان الأرفع في تشكيل وجدان المتعلم، وبخاصة أنها لغة القوم

---

٢) - Siu, You Man. "Bilingual Education and Social Class: Some Speculative Operations in the Hong Kong Contexts," **Comparative Education**, Vol., 24, No. 2, 1988, p. 219.

الذين يقال عنم أنهم متقدمون، بينما يقال عنا أننا متخلفون"[٣]. هذا بالإضافة إلى اعتقاد السائد لدى البعض بأن تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يكون أداة لما يمكن أن يطلق عليه اسم الاستعمار الثقافي Culture imperialism الذي تتبناه بعض الدول التي مازالت لديها نوايا استعمارية[٤].

والاتجاه **الثاني** الذي يدعو إلى حتمية الأخذ بمظهر التقدم الحضاري وأدواته ويشمل ذلك ضرورة تعليم بعض أبناء المجتمع اللغات الأجنبية، خاصة التي تتمتع بغزارة ثقافية، وعلمية، وتقنية، مثل اللغة الانجليزية والفرنسية، وذلك لاقتناع بعض المسئولين والمثقفين بأن التقوقع والانغلاق، لا يجديان كثيرا خاصة في عالم من أهم خصائصه الاتصال والانفتاح، وأن تعلم الفرد لغات أخرى بجانب لغته الأصلية هو السبيل الأمثل لتوسيع مداركه، وإثراء تجاربه، كما أنه هو أحد السُبل في مواكبة التقدم، حتي لا نصبح متفرجين، ومستهلكين فقط لثقافات الغير، دون وعي أو إسهام في صنع حضارة القرن الحادي والعشرين.

وعلى الرغم من تعارض هذين الاتجاهين وصعوبة الأخذ بواحد منهما دون الآخر، بين المثقفين والمسئولين عن التعليم، فإن تعليم اللغات الأجنبية بدأ بالانتشار بشكل ملحوظ في بعض الدول العربية ففي مصر، ارتفع عدد مدارس اللغات، وكذلك عدد التلاميذ والجدول التالي يوضح ذلك:

---

٣) – محمد محمود رضوان، "حول تعليم لغة أجنبية في الطفولة المبكرة"، صحيفة الأهرام، في ١٩٨٩/١/١٢، ص ٧.

٤) – Carnoy, Martin. **Education as Cultural Imperialism**, New York: David MacKay Company Inc., 1974. P. 226

جدول رقم (١)

يوضح عدد التلاميذ في مدارس اللغات الإبتدائية، في مصر خلال أعوام، ١٩٧٦/٧٥ إلى عام ١٩٨٨/٨٧ وعدد تلاميذ التعليم الخاص، ونسبته.

السنة	مجمل تلاميذ المرحلة	مجمل تلاميذ الخاص	نسبة الخاص للعام
١٩٧٦/٧٥	٤١٣٠٩٣٦	١٨٩٧٦٢	٤,٦٪
١٩٨١/٨٠	٤٥٤٨٠٥٨	٢٣١٠٤٢	٥,١٪
١٩٨٦/٨٥	٦٣٥٩٩٤٢	٣٢٢١٥٩	٥,١٪
١٩٨٨/٨٧	٦٦٣١٢٦٥	٣٤٨٥٢٧	٥,٢٪

وعلي سبيل المثال في دولة قطر نجد أن هناك زيادة في عدد المدارس الأهلية، والمدارس الأجنبية على النحو التالي

جدول رقم (٢)

يوضح زيادة عدد المدارس والتلاميذ بالتعليم الخاص بدولة قطر خلال فترة من ١٩٨٦/٨٥

إلى ١٩٩١/٩٠م ونسبة طلاب التعليم الخاص إلى تلاميذ المدارس الإبتدائية الحكومية.

---

٥) - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام الدراسي، ١٩٨٦/٨٥، الدوحة: وزارة التربية والتعليم بدولة قطر.
كذلك تقارير أعوام، ١٩٨٨/٨٧، و ١٩٨٩/٨٨م.

العام الدراسي	ع تلاميذ حكومة	مدارس خاصة	ع تلاميذ الخاص	نسبة خاص للعام
١٩٨٦/٨٥	٣١٨٤٤	٢٣	٨٧٩٢	٪٢١,٦
١٩٨٧/٨٦	٣٣٣٠٦	٢٣	٩١٩٦	٪٢١,٧
١٩٨٨/٨٧	٣٥١٣٣	٣٦	١٠٢٣٤	٪٢٢,٥
١٩٨٩/٨٨	٣٦٨٢٧	٣٩	١١٢٧٠	٪٢٣,٤
١٩٩٠/٨٩	٣٧٤٤٥	٤٣	١٢٢١٢	٪٢٤,٦
١٩٩١/٩٠				

وهناك في التعليم الأهلي بدولة قطر مدارس مختلفة منها مدارس أهلية حكومية، تقوم بتدرس نفس مناهج وزارة التربية والتعليم، ولكن يضاف إلى ذلك تعليم اللغة الإنجليزية من الصف الأول الأبتدائي، وكذلك مدارس الجاليات العربية ومدارس الجاليات غير العربية. ومن ثم الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

يوضح المدارس العربية الأهلية، والمدارس الأجنبية وعدد التلاميذ من القطريين في كل منهما، وفق إحصاءات ١٩٨٦/٨٥ حتى ١٩٩١/٩٠[١]

---

١) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، التقرير السنوي، لأعوام مختلفة، ١٩٨٦/٨٥م وكذلك عام ١٩٨٨/٨٧م، و١٩٨٩/٨٨م.

العام الدراسي	عدد مدارس	المدارس العربية الأهلية		عدد مدارس	المدارس الأجنبية		الإجمالي العام
		قطريون	غير قطريين		قطريون	غير قطريين	
١٩٨٦/٨٥م	٦	٣٢١	١٦٩٣	١٧	٢٨	٦٧٥٠	٨٧٩٢
١٩٨٧/٨٦م	١٢	٤٣٣	١٧٣٦	٢١	٢٩	٦٩٨٨	٩١٩٦
١٩٨٨/٨٧م	١٤	٦٤٠	١٩٢٥	٢٢	٤٩	٧٦٢٠	١٠٢٣٤
١٩٨٩/٨٨م	١٦	٩٦٤	٢١٥٨	٢٣	٣٢	٨١١٦	١١٢٧٠
١٩٩٠/٨٩م	٢٠	١٤١٨	٢٤٣٥	٢٣	٥١	٨٣٠٨	١٢٢١٢
١٩٩١/٩٠م	٢٦	١٦١٣	٣٠٣٤	!	!	!	!

من الجدول السابق يتضح لنا تزايد عدد المدارس والطلاب في كل من المدارس الأهلية العربية، والمدارس الأجنبية، مع ملاحظة أن أعداد الطلاب القطريين في المدارس الأهلية في تزايد عام بعد عام، بينما أعداد الطلاب القطريين في المدارس الأجنبية في تناقص، مع الأخذ في الاعتبار أن هناك جاليات عربية كثيرة في دولة قطر يلحقون أبناءهم في المدارس الأهلية العربية، وأيضا بالمدارس الأجنبية التي ليست قاصرة فقط على تلاميذ الجاليات الأجنبية ومن ثم هناك عدد لايستهان به من أبناء الجاليات العربية في المدارس الأهلية سواء كانت عربية، أم أجنبية. فنجد على سبيل المثال لا الحصر في إحصاء عام ١٩٨٩/٨٨م أن عدد طلاب الجاليات العربية، المقيدون في المدارس الأهلية العربية يبلغ نحو ٢,٠٧٢ طالب وطالبة بنسبة ٦٦,٤٪. كما نجد أبناء الجاليات العربية المقيدين بالمدارس الأجنبية وفق إحصاءات نفس العام يبلغ نحو ٢٢١ طالب وطالبة بنسبة ٢,٧٪.[٧]

---

٧) - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي، لعام ١٩٨٩/٨٨م، دولة قطر ص ص ٣٢٨-٣٢٩.

كما يمكن توضيح الصورة في المدارس الخاصة العربية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم (التعليم الأهلي) من إحصاءات عام ١٩٩١/٩٠م كالتالي:*

جدول رقم (٤)

يوضح عدد التلاميذ بالمدارس العربية الأهلية القطرية

الذكـــــور			الإنـــــاث			الإجمـــالي العـــام		
قطري	غ.قطري	مجموع	قطرية	غ.قطرية	مجموع	قطري	غير قطري	مجموع
٩١١	١٥٧٥	٢٤٨٦	٧٠٢	١٤٥٩	٢١٦١	١٦١٣	٣٠٣٤	٤٦٤٧
٣٦,٦٪	٦٣,٤٪	١٠٠,٠٪	٣٢,٥٪	٦٧,٥٪	١٠٠,٠٪	٣٤,٧٪	٦٥,٣٪	١٠٠,٠٪

من الجدول السابق يتضح أن إجمالي عدد التلاميذ الذكور والإناث في المدارس الخاصة القطرية، ٤٦٤٧ تلميذ وتلميذة، ونسبة القطريين فيها ٣٤,٧٪. ونجد أن نسبة عدد التلميذات القطريات أقل من عدد التلاميذ القطريين.

ومن الملاحظ أيضا أن هناك تزايدا في الإقبال على مثل هذا النوع من التعليم، حيث أصبحت نسبة المسجلين فيه ١٣٪ بالنسبة لأعداد التلاميذ بالمرحلة

ومن ثم كان من الضروري تناول مثل هذه الدراسة بالتحليل، وقد اقتصر البحث هنا على أنواع المدارس الخاصة (الأهلية) القطرية التي تبلغ ٢٦ مدرسة.

لذا فترجع أهمية الدراسة إلى:

---

٨) - هذه الاحصاءات تم جمعها من طريق دراسة ميدانية قام بها كل من أ.د. محمود قمبر، د. نورة تركي، لدراسة واقع المدارس الأهلية بدولة قطر في بحث مقدم لندوة "نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الإبتدائية، في دول الخليج العربية"، كلية التربية ومركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٢٥-٢٧ ابريل ١٩٩٢م.

١ - إنها تتناول موضوع لم ينل أهتماما جادا من جانب الباحثين العرب.
٢ - إن هذا الدراسة تتعرف على وجهات نظر القائمين بالعملية التعليمية بالمدارس الخاصة الأهلية، وكذلك على أراء أولياء أمور التلاميذ الدارسين بمدارس اللغات.
٣ - أن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تقدم بعض المؤشرات التي قد تساعد المسئولين عن النظام التعليمي لإعادة النظر تجاه سياسة تعليم بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية، والعمل على إصلاح الوضع الحالي نحو تعليم أفضل.
٤ - هذه الدراسة تتعرض لتأثير تعلم اللغات الأجنبية على بعض قضايا المجتمع، وهي قضايا تتناول الثقافة، والنواحي الاجتماعية والتربوية.
٥ - وهذه الدراسة، قد تفتح المجال لبحوث أخرى تتناول بعمق هذه المشكلة من جوانب أخرى، والتي قد تفيد وتثري الميدان.

سوف نحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

<u>الأول</u> - ما أهم الايجابيات والسلبيات في تعلم اللغة الاجنبية؟

<u>الثاني</u> - هل تعلم اللغات الاجنبية له تأثير على الجوانب التالية:

١ - تأثير على اللغة العربية.
٢ - تأثير على التباين الثقافي.
٣ - تأثير على الانتماء أو الشعور بالاغتراب.
٤ - تأثير على التفاعل الاجتماعي.
٥ - تأثير على مبدأ تكافؤ الفرص التربوية.

<u>الثالث</u>: – هل هناك فروق دالة إحصائيا في إجابات العينة ترجع لاختلاف الفئات، عند الاجابة على العناصر الخمسة بالسؤال الثاني؟

ومن ثم يمكن صياغة فروض هذا الجزء على النحو التالي:

عينة الدراسة:

بلغ اجمالي عينة الدراسة ٢٥٢ ما بين معلم ومعلمة، يعملون بالتدريس في المدارس الحكومية، والأهلية، وأولياء أمور، لتلاميذ يدرسون بالمدارس الحكومية والأهلية.

والجدول التالي يوضح نسبة العينة إلى المجتمع الأصلي.

جدول (٥)

يوضح عدد المعلمين والمعلمات بالمدراس الإبتدائية الحكومة والخاصة

عام ٩٠/٨٩

	المعلمون بالتعليم الحكومي				المعلمون بالتعليم الأهلي /مدارس عربية				
	القطريون		غير القطريين		القطريون		غير القطريين		الاجمالي
النوع	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	العام
ع.المعلمون	١١٥	١٤٨٥	٧٨٩	٢٥٤	—	—	١٠	٢٧٣*	٢٩٢٦
العينة	٣٧	٤٦	٦٢	١٥	—	—	٣	٢٤	١٨٧
نسبة ٪	٣٢,٢	٣,١	٧,٧	٦,٣	...	...	٣٠,٠	٨,٨	٦,٤

من الجدول السابق نجد أن نسبة العينة للمجتمع الأصلي تمثل ٦,٤٪، كما أن عدد الهيئة التدريسية بالمرحلة الإبتدائية، بلغت ١٨٧ منهم ١٦٠ معلم ومعلمة بالتعليم الحكومي، و٢٧ بالتعليم الأهلي، وباقي أفراد العينة أولياء أمور يبلغ عددهم ٦٥ ولي أمر (منهم أناث).

ومن ثم يصبح إجمالي عدد العينة ٢٥٢، وقد اشتملت على معلمين ومعلمات بالمرحلة الإبتدائية، في المدارس الحكومية، والأهلية (الخاصة). كما شتملت على أولياء أمور لتلاميذ في كلى النوعين من المدارس، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال المعلمين

٩) – وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي لعام ٨٩/١٩٩٠م، الدوحة: قطر، ص ص ٦١ & ٢٥٢.

*) – هذه الاحصاءات الخاصة بالمدارس الإبتدائية، تم جمعها بمعرفة أ.د محمود قمبر، و د. نورة تركي في بحثهما الموسوم "المدراس الابتدائية العربية القطرية"، حيث تم حصر أعداد المعلمات من الواقع الفعلي للاستمارات التي اجابت منها مديرات جميع المدارس الإبتدائية الأهلية (الخاصة) ونلاحظ أن جميع الهيئة التدريسة من الإناث.

والمعلمات وأولياء الأمور المتاح اللقاء معهم ، وكانت العينة في تقسيماتها على النحو التالي: الذكور (١٥٠) والإناث (١٠٢)، ومن حيث الجنسية: القطريون (١٠٤) وغير القطريين (١٤٨)، ومن حيث الفئات: ولي أمر (٦٥)، ومعلم (١٠٢)، ومعلمة (٨٥)، ومن حيث من لهم أبناء في المدارس: من لهم أبناء في مدارس الحكومة (١٥٨)، ومن لهم أبناء في المدارس الأهلية (٤٨)، ومن ليس لهم أبناء (٤٦)، وقد بلغ عدد أفراد العينة من المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية (١٦٠) يمثلون ٦،١٪ من المجتمع الأصلي للدراسة حيث يبلغ عددهم (٢٦٤٢)[١٠]، وأما أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة بلغت (٢٧)، وهم يمثلون ٩،٥٪ من جملة الهيئة التدريسية بالمدارس الأهلية القطرية البالغ عددهم (٢٨٣) معلم ومعلمة.

خلاصة القول أن العينة الإجمالية من المعلمين والمعلمات بلغت نسبتها ٦،٤٪. كما يوضحها الجدول السابق، ولمزيد من التفاصيل (انظر ملاحق الدراسة).

ويلاحظ أن هناك عدد غير قليل من المعلمين والمعلمات قد اجابوا على الاستبانة بصفتهم معلمين، وهم في نفس الوقت أولياء أمور لأبناء يدرس البعض منهم بالمدارس الحكومية، والبعض في المدارس الأهلية.

حدود الدراسة:

تشمل حدود الدراسة الجوانب التالية:

- عينة من المدارس الخاصة (الأهلية) التي تدرس اللغة الأجنبية (اللغة الانجليزية) من الصف الأول الإبتدائي. وهي المدارس التي تشرف عليها

(١٠) - وزارة التربية والتعليم، الإحصائية الفصلية للعام الدراسي (٩١/١٩٩٢م) تعميم رقم (١١٧)، بتاريخ ١٩٩١/١١/٩م، بالاستنسل، ص ٤.

وزارة التربية والتعليم القطرية، وتعمل وفق مناهجها .

- عـينة ممثلة من المدارس الحكومـيـة، والتي تدرّس اللغـة الأجنبـيـة (وهي اللغة الانجليزية)، إبتداءً من الصف الخامس إبتدائي.

وتستبعد مدارس اللغات الأجنبية التي أنشئت لتعليم أبناء جالياتها بدولة قطر، حيث أن أعداد الدارسين فيها من العرب والقطريين قليل جداً.

وكذلك استبعدت مدارس الجاليات العربية التي تدرس مادتي الرياضيات والعلوم باللغة الانجليزية، بجانب اللغة الانجليزية كمستوى رفيع، وهي لا تدرس المناهج القطرية.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمين والمعلمات، وأولياء الأمور، بالمدارس التي يلتحق فيها أبناؤهم، وهي مكونة من ١٦ سؤالا، تم إعداد الاستبانة، بعد تحكيمها[١١]، وإجراء بعض التعديلات عليها، وقد استعان الباحث بما قام به "علي الشخيبي" من تصميم لأسئلة استطلاع الرأي[١٢].

وقد تم التحقق من ثبات وصدق الاستبانة، وذلك بتطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات، وكذلك أولياء الأمور (بلغ عددهم ٤٠) وذلك في أول شهر نوفمبر ١٩٩١، ثم إعيد تطبيق الاستبانة على نفس الأفراد، بعد مرور شهر ونصف، وبلغت درجة الثبات ٨٧, ٠

اشتملت الاستبانة على مجموعة من العبارات، على المجيب أن يقرأها جيدا ثم

---

١١) - قام بتحكيم الاستبانة كل من أ.د سليمان الخضري، أ.د محمد جمال الدين يونس، د. انور رياض، د. محمود المنذور. (وهذه الاستبانة قد سبق تحكيمها، حيث أن معظم عباراتها مشتقة من استبانة قد أعدها د. علي الشخيبي).

١٢) - علي السيد الشخيبي، "تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الإبتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر"، بحث مقدم للمؤتمر الرابع للطفل المصري (الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين). في الفترة ٢٧-٣٠ /١٩٩١/٤م المجلد الثالث، ص ص ٢٠٠١-٢٠٢٨.

يضع علامة (/) أمام الخانة التي يتفق ورأيه، (إذا كان موافقا (   ) أو غير موافق (   )).

وتتكون فقرات الاستبانة من جمل تقريرية، تشتمل على المحاور التالية:

العبارات: ١ - ٨ - تعليم اللغات الأجنبية وتأثيرها على اللغة العربية.

العبارات: ٢ - ٣ - ٥ - تأثيرتعليم اللغات الأجنبية على التباين الثقافي.

العبارات: ٩ - ١١ - ١٥ - تعليم اللغات الأجنبية والتفاعل الاجتماعي.

العبارات: ٤ - ٦ - ٧ - ١٦ - تعليم اللغات الأجنبية والانتماء والاغتراب

العبارات: ١٠ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - تعليم اللغات الأجنبية وتكافؤ الفرص

وقد تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة في الفترة من ١٥ فبراير إلى ١٥ مارس من عام ١٩٩٢م. وقد تضمنت الاستبانة سؤلا مفتوحا ليكتب المجيب مقترحاته، وسوف نعرض له في نهاية التفسير والتحليل للنتائج الاحصائية.

وقد استعان الباحث، بأحد المسؤولين [١٣] في مركز الحاسب الآلي بجامعة قطر واجريت المعالجة الإحصائية لمعرفة الفروق بين المجموعات، على كل عناصر أسئلة الاستبانة، وقد استخدم برنامج SPSS.X21 وقد عولجت المقارنة بين المجموعات في الاجابة بموافق، وغير موافق، باستخدام معادلة كا^{2} (ويمكن الرجوع إلى ملاحق الدراسة حيث الجدول الموضح فيه الفروق الاحصائية، ودلالتها في كل سؤال، بين المجموعات المختلفة.)

---

١٣) - نقدم خالص الشكر للأستاذ هشام عبد الحميد، على جهده، ومساعدته في إعداد الجداول وتطبيق البرنامج الإحصائي لمعالجة بيانات الدراسة.

أما في عرض القضايا الخمس، والمقارنة بين الاجابات الموافقة، وغير الموافقة، لجميع أفراد العينة كما نعرضها في الدراسة، فقد استخرجت الدلالة الإحصائية بمقارنة النسب المئوية باستخدام المعادلة التالية:[١٤]

$$\text{ز} = \frac{\text{س}_{١} - \text{ص}_{١}}{\sqrt{\frac{\text{س}_{١}\ \text{ص}_{١}}{\text{ن}_{١}} + \frac{\text{س}_{٢}\ \text{ص}_{٢}}{\text{ن}_{٢}}}}$$

حيث أن Z ز = الدرجة المعيارية (التقريب المعتاد للتوزيع الثنائي)

$\text{س}^{١}$ = النسبة المئوية للاختيار للمجموعة الأولى

$\text{س}^{٢}$ = النسبة المئوية للاختيار للمجموعة الثانية

$\text{ص}^{١} = ١ - \text{س}^{١}$ . .

$\text{ص}^{٢} = ١ - \text{س}^{٢}$.

$\text{ن}_{١}$ = إجمالي التكرارات للاختيارات للمجموعة الأولى.

$\text{ن}_{٢}$ = إجمالي التكرارات للاختيارات للمجموعة الثانية.

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ عندما تكون قيمة Z = ٢,٦٥ *

مستوى الدلالة عند ٠,٠١ عندما تكون قيمة Z = ٩,٢٥ **

(١٤- Murray, R. Spiegel, Schaum's .Outline of Theory and Problems of Statistics , New York: McGrow-Hill Comp., 1961, p. 171.

وسوف نكتفي حين نعرض الجوانب التي نتناولها بالتحليل، بتقديم إجمالي نتائج إجابات العينة، والنسب المئوية، لمعرفة الرأى العام، حول كل عنصر. وسوف نشير إلى الفروق والدلالات الإحصائية في حينها* ، ويمكن الرجوع إلي الملاحق لمعرفة الفروق الدالة بين المجموعات الفرعية.

مصطلحات البحث:

"ونستطيع أن نوضح أن **اللغة الأولى**: يقصد بها في هذه الدراسة اللغة العربية، اللغة الأم التي يتعلمها الطفل أولا في العادة من والديه. **اللغة الثانية**: هي اللغة غير الأصلية التي يتعلمها الطفل بعد أن يتعلم لغته الأولى. أما الطفل **ثنائي اللغة**: فهو الذي يعرف لغتين ويتعلمهما في آن واحد منذ البداية."[١٥]

التباين الثقافي: Culture Diversity ويقصد به وجود أكثر من جماعة (أغلبية – أقليات) داخل المجتمع، ولكل منها ثقافتها الخاصة بها من لغة وعادات وتقاليد... وغيرها، وتتمسك كل جماعة من هذه الجماعات بثقافتها وتحاول بعضها أن تفرض ثقافتها على الجماعات الأخرى إما عن طريق مباشر أو غير مباشر. ومن ثم تظهر الاختلاف في درجة الثقافة التي قد يرجع سببها إلي تعليم اللغات الأجنبية.

تكافؤ الفرص التربوية: Equality of Educational Opportunity يشير إلى حق كل مواطن في التعليم والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله إمكاناته واستعداداته الشخصية، بغض النظر عن أي عامل خارجي مثل الجنس أو العرق، أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي.. الخ وأن يستفيد من الخدمات التعليمية التي تقدمها له الدولة، وأن يلتحق

---

* – عند وضع علامة * تعنى مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ، وعند وضع علامة ** تعنى دالة عند مستوى ٠,٠١.

١٥) – محمد على الخولي، مرجع سابق، ص ص ٢٤٥-٣٤٦.

بالعمل الذي يتفق مع مستواه التعليمي.[١٦]

الانتماء Affiliation يشير إلى الشعور الإيجابي العام لدى الفرد نحو ذاته وأسرته ووطنه، ومشاركته الإيجابية في حل مشكلاته والاسهام في تقدمه والاعتزاز به.

الاغتراب Alienation هو شعور بالانفصال النسبي عن موضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع هو الذات، فيكون الإنسان مغتربا عن ذاته، وقد يكون المجتمع، فيكون الإنسان مغتربا عن مجتمعه، وقد يكون العمل، فيكون الإنسان مغتربا عن عمله.[١٧]

فهو شعور الفرد بأنه غريب في مجتمعه لا ينتمي إليه، ويصبح له ولاء إلى ثقافة أخرى قد تكون ثقافة الدولة التي يتعلم لغتها.

التعليم الخاص (الأهلي) بدولة قطر:

من خلال استعراضنا لأنواع التعليم في دولة قطر، تجدر الإشارة بأن هناك نوعين من البيئة اللغوية التي يتعلم فيها التلميذ: بيئة اصطناعية، وبيئة طبيعية.

البيئة الاصطناعية: هي بيئة يتعلم فيها التلميذ اللغة الثانية في غرفة الفصل، وهي سبيل لاكتساب واعي لها. ورغم أن هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين المهارات الخاصة بالاتصال. فالمدرسة تقدم حلا واقعيا للتلاميذ الذين لا يمكنهم أن يذهبوا إلى موطن اللغة الثانية ليسمعوها هناك ويكتسبوها في بيئتها الطبيعية، ومن ثم تقوم المدرسة باحضارها إليهم. فتصطنع بيئة قريبة من واقع بيئة اللغة المراد تعلمها.

---

١٦) – علي الشخيبي، "تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية في مصر" بحث مقدم إلى المؤتمر الحادي عشر للإحصاء والحاسب الآلي، جامعة عين شمس، مارس ١٩٨٦.

١٧) – عادل عز الدين وآخرون، "التغير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة" بحث مقدم إلى أكاديمية البحث العلمي، القاهرة، ١٩٨٥.

أما **البيئة الطبيعية**: فهي موطن اللغة المراد تعلمها، حيث يذهب التلاميذ إلى موطنها الأصلي من أجل تشربها واكتسابها، ومن ثم فهي أكثر تأثيرا وإيجابية في عملية التعلم.

ومن ثم يوجد في دولة قطر مدارس تقوم بتعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الإبتدائية، وهي مستويات مختلفة من حيث كم وكيف تعليم هذه اللغات، وتتداخل فيها عوامل كثيرة تؤثر في عملية اكتساب التلاميذ للغة الأجنبية، ويمكن أن نميز بين أربعة أنواع من هذه المدارس وهي كالآتي:-

يتمثل **النوع الأول** في المدارس الحكومية حيث أن الغالبية العظمى من تلاميذ المرحلة الإبتدائية يتعلمون فيها، ويتم تعليمهم اللغة الأنجليزية ابتداء من الصف الخامس، خلال خمس حصص في الأسبوع.

والنوع الثاني هي المدارس الأهلية (الخاصة) والتي تسير وفق المنهج الرسمي في كل مقرراتها، غير أن اللغة الانجليزية تُعلَّم من الصف الأول الإبتدائي. وغالبا ماتكون الحصص الأسبوعية خمس حصص. (وكثير من التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الأول الإبتدائي، قد درسوا مبادئ اللغة الأنجليزية بالمرحلة التمهيدية).

أما **النوع الثالث**، فهي مدارس أهلية (خاصة قد تتبع الجاليات العربية) ويتم تعليم اللغة الانجليزية كمستوى رفيع، حيث تبلغ حصص اللغة الأنجليزية، ٧ إلى ١٠ حصص في الأسبوع، بالإضافة إلى ذلك يتم تعليم مادتي العلوم والرياضيات باللغة الانجليزية. وكذلك تبدأ لغة أجنبية أخرى وهي اللغة الفرنسية، التي يتعلمها التلاميذ ابتداءً من الصف الرابع الإبتدائي.

والنوع الأخير من المدارس الموجودة بدولة قطر وهي مدارس الجاليات الأجنبية يتعلم التلاميذ فيها وفق برامجهم الخاصة، وطريقتهم وأساليبهم التي غالبا ماتكون مشابهة للحياة في وطنهم، فيكون التعليم في مثل هذه المدارس كبيئة طبيعية للتعلم (تعلم اللغة

الثانية بالنسبة لغير الناطقين بها)

تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب:

ترجع فكرة تعلم بعض الأطفال لغة غير لغتهم الأصلية إلى عصور قديمة، وقد زاد هذه الاهتمام خلال السنوات الأخيرة، حيث بدأ أولا في الدول التي اكتشفت حديثا واستقبلت هجرات ذات ثقافات ولغات عديدة، وأطلق على مثل هذه المجتمعات "المجتمعات المتعددة ثقافيا واجتماعيا" Cultural and Linguistic Pluralist Societies ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، واستراليا. وكان الهدف من هذا الاهتمام توحيد اللغة والثقافة، وقد تأكد هذا الاهتمام سواء في هذه الدول أم غيرها مع تبني حكوماتها مبادئ الديمقراطية والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية، لدرجة أن تعليم بعض تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية أصبح ظاهرة تعليمية واجتماعية في كثير من المجتمعات المعاصرة، ومن ثم بدأت تظهر مشكلة تعليم أبناء الأقليات في ظل هذه المبادئ، فهل يتم تعليمهم بلغتهم الأصلية أم باللغة الرسمية؟

وفي محاولة لحل هذه المشكلة بدأت تظهر بعض الأفكار والبرامج بين التربويين منها: التعليم ثنائي اللغة Bilingual Education وغمر التلميذ (*) Student Immersion وتعليم اللغة الأجنبية كلغة ثانية As a Second Language، والتشابك أو التراكب اللغوي Linguistic Overlap والتداخل اللغوي Linguistic Interference ولقد تقدم "جلازر" Glazer عام ١٩٨١، بثلاثة نماذج [١٨] يمكن أن تستخدمها الحكومات في التعامل تعليميا

(*) – اتفقت القواميس التربوية على ترجمة هذا المصطلح بمعنى: الغمر، أو انغماس، أو انغمار (أنظر محمد علي الخولي، قاموس التربية، ط١، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١).

١٨) – Mitzel, Harold. **Encyclopaedia of Educational Research.** Fifth Edition, New York: The Free Press, 1982, pp. 202-211.

مع أطفال جماعات الأقليات، ويمكن تلخيص النماذج الثلاثة على النحو التالي: "

(١) التعليم ثنائي اللغة Bilingual Education يتعلم التلميذ وفق هذا المفهوم، لغتين في ذات الوقت بشرط أن يزداد ما يقدم إليه باللغة الأنجليزية تدريجيا على حساب ما يقدم إليه بلغته الأصلية، وذلك بهدف تمكنه من اللغة الانجليزية ومن ثم حل محل لغته الأصلية تدريجيا. وتتفق هذه الطريقة مع النموذج الذي يطرحه "جلازر" Glazer وهو نموذج التعزيز الوضعي The Positive Reinforcement Model الذي يشجع تعليم الطفل لغتين في وقت واحد، وهذه الطريقة أكثر انتشارا بين المربين من جهة وفي الولايات المتحدة الأمريكية من جهة أخرى.

(٢) غمر أو انغماس التلميذ Student Immersion وفي هذه الطريقة يتم تعليم الطفل باللغة الأنجليزية من البداية مع إهمال لغته الأصلية، وتتفق هذه الطريقة مع نموذج العداء الوضعي The Model of Positive Hostility الذي يمنع قانونيا أن تستخدم لغة غير الأنجليزية في المدرسة، ويعاقب أي طفل يحاول أن يتحدث غيرها داخل المدرسة، وهذا النموذج أكثر انتشارا في بعض المناطق بكندا.

(٣) تعليم اللغة الأنجليزية كلغة ثانية Teaching English As A Second Language ووفقا لهذا الطريقة يتعلم الأطفال لغتهم الأصلية ثم يلتحقون في جزء من يومهم الدراسي ببرامج تعليم اللغة الأنجليزية وهذا النموذة يتفق إلى درجة كبيرة مع نموذج "جلازر" وهو نموذج عدم الاهتمام الرسمي The Model of Official Disinterest الذي يشجع انتشار اللغة الانجليزية بطريق غير مباشر عن طريق المدارس ووسائل الإعلام، ويجد هذا النموذج نوعا من التشجيع في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبما أن ما يحدث في نظامنا التعليمي الرسمي لا ينطبق عليه أحد هذه النماذج أو الطرق الثلاث، فإنه يمكن القول أن النموذج المتبع في نظامنا التعليمي هو نموذج تعليم

---

١٩) - علي الشخيبي، مرجع سابق ص ٦-٢٠.

لغة (غير العربية) باعتبارها لغة أجنبية As a Foreign Language.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة أحمد كمال عاشور: "دور مدارس اللغات في مصر؛ نظرة تحليلية"[٢٠] التي خرجت بنتيجة مؤداها أن تعليم أطفال المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية لا يتفق ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تتبناه السياسة التعليمية في مصر.

ودراسة قام بها يسري عفيفي، لمعرفة "تأثير تدريس العلوم باللغة الانجليزية في المرحلة الإبتدائية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"،[٢١] وأظهرت الدراسة التأثير السلبي للتلاميذ الذين درسوا العلوم باللغة الإنجليزية، فقد تأخروا دراسيا عن زملائهم الذين درسوا العلوم باللغة العربية. ومن ثم تظهر إعاقة اللغة الانجليزية لتحصيل التلاميذ في مادة العلوم. وهذا يوضح سلبيات تعليم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية في مدارس اللغات (المستوى الرفيع).

دراسة محمد على الخولي: "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية"[٢٢] ويعرض الباحث، العوامل التي تؤثر في سرعة اكتساب الفرد اللغة الثانية، وكيف تتم عملية اكتساب اللغة الثانية، والفرق بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى، وفي النهاية يعرض

---

٢٠) – أحمد كمال عاشور، "مدارس اللغات في مصر؛ نظرة تحليلية" بحث مقدم إلى مؤتمر (نحو مشروع حضاري تربوي) نظمته رابطة التربية الحديثة، وكلية التربية جامعة عين شمس، أبريل ١٩٨٧.

٢١) – يسري عفيفي، "تأثير تدريس العلوم باللغة الانجليزية في المرحلة الإبتدائية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس، يوليو ١٩٨٩، ص ص ١١-١٢٨.

٢٢) – محمد علي الخولي، "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.

مقترحات تعمل على تحسين سرعة اكتساب اللغة الثانية في غرفة الفصل.

دراسة زكريا الحاج إسماعيل: "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، دراسة تقويمية"[٢٣]. ويعرض فيها العوامل والأسباب التي تسهم في ضعف التلاميذ في التحصيل اللغوي بالمرحلة الإبتدائية، وقد أشار إلى أن اللغة الأجنبية وتعلمها في بداية المرحلة قد تسهم في إعاقة تعلم اللغة العربية، والضعف في تحصيلها.

والدراسة التي قام بها علي الشخيبي، وبحث فيها "تعليم اللغات في المرحلة الإبتدائية، وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر" وقد استطلع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس، بكليات التربية، والمعلمين، (إجمالي العينة ١٩٠) حول تأثير تعلم اللغات الأجنبية في التباين الثقافي، ومبدأ تكافؤ الفرص، التفاعل الاجتماعي، وتعلم اللغة العربية.

وخرج بنتائج منها: أن اللغة الانجليزية لها تأثير سلبي علي تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعلى التفاعل الاجتماعي، وهجرة العقول، بالاضافة إلى أنها لا تؤثر في التباين الثقافي"[٢٤].

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

ودراسة اجراها "راردن" حول دور المعلم في تسهيل تعلم اللغة الثانية"[٢٥]. ودراسة "ماركس" Marks عن تأثير مواقف المعلم من المتعلمين على اكتسابهم اللغة الثانية"[٢٦].

---

٢٣) — زكريا الحاج إسماعيل، "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.

٢٤) - علي الشخيبي، "تعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الإبتدائية، وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر"، ١٩٩١م، مرجع سابق.

٢٥) - Rardin, J. "The Language Teacher as Facilitator" in **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol. 11, Dec. 1977.

٢٦) - Marks, M.B. and Hefferman, P. "Teachers' Attitudes Towards Minority Group Student" in **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol.11, Dec.1977.

دراسة أجراها "هربرت سيلجر" Seliger عن طبيعة ووظيفة قواعد اللغة في تعليم اللغة الثانية.[٢٧]

ودراسة "كراشن" Krashen وزملاؤه عن تأثير السن على سرعة اكتساب اللغة الثانية.[٢٨]

دراسة "برنارد موهان" Bernard Mohan عن العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم المحتوى والمضمون[٢٩]

وفي دراسة "سامبسون" Sampson التي اجراها عن أساليب تعليم اللغة الثانية، والفرق بين هذه الأساليب وأساليب تعليم اللغة الأولى[٣٠].

ودراسة "مونشي طوسي" Monshi-Tousi وزميلاه، عن العوامل التي تؤثر في اكتساب اللغة الانجليزية كلغة ثانية[٣١].

ودراسة التي اجراها "براون" Brown لمعرفة شعور المتعلم للغة الثانية، وعلى حاجته لفترة تكيف تدريجي ليتأقلم مع اللغة الثانية[٣٢].

دراسة قام بها "بيترو" Pietro عن استخدام الأدوار الحقيقية في تنشيط المحادثة

---

٢٧) - Seliger, H. "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching" in **TESOL Quarterly**, No.3, Vol. 13, Sept 1979.

٢٨) - Krashen, S.D. et al. "Age, Rate, and Eventual Attainment in Acquisition" In **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol. 13, Dec. 1979.

٢٩) - Bernard Mohan. "Relating Language Teaching and Content Teaching" in **TESOL Quarterly**, No. 2 Vol. 13, June 1979.

٣٠) - Sampson, G.P. "A Real Challenge to ESL Methodology" in **TESOL Quarterly**, No. 3 Vol. 11, Sept. 1979.

٣١) - Monshi-Tousi, M. Fatemi, A. and Oller, J. "English Proficiency and Factors in its Attainment" in **TESOL Quarterly**, No. 3 Vol. 14, Sept. 1980.

٣٢) - Brown, H.D. "The Optimal Distance Model of L2 Acquisition" in **TESOL Quarterly**, No. 2, Vol. 14, June1980.

أثناء التعليم"[٣٣].

وهناك دراسة لـ "زاميل" Zamel قام بها لدراسة تأثير التغذية الراجعة في تعليم اللغة الثانية"[٣٤].

دراسة اجراها "روجر فرس" R. Ferris وزميله "بولتزر" Politzer عن تأثير اكتساب اللغة الثانية المبكر والمتأخر على مهارة الكتابة"[٣٥].

وكذلك تشير "آن ويلج" Ann Willig إلى أنه على الرغم من حقيقة التدعيم الحكومي لبرامج التعليم الثنائي اللغة في الولايات المتحدة الامريكية خلال العشرين سنة الأخيرة، فإن الاختلاف حول فعالية هذه البرامج مازال مستمرا، وذلك نتيجة للخلط والتباين بين نتائج الدراسات التي تعرضت لهذه البرامج، وقد أرجعت "ويلج" هذا الخلط والتباين إلى سوء دراسة هذه البرامج والبحث فيها واختلاف أساليب هذه الدراسات في تناولها للمتغيرات، وقد توصلت لهذا النتائج من خلال عمل تجميع لكل الدراسات السابقة الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية، وقامت بعمليات إحصائية متقدمة تسمي التحليل البعدي "Meta-Analysis. ومن ثم خرجت بعدم دقة الحصر وتباين في نتائج البحوث."[٣٦]

ومازال تعليم بعض تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية محور اهتمام كثير من الدراسات والبحوث العلمية، ولكن على الرغم من كثرة الدراسات وتنوعها، فإن نتائجها لا تتفق علي ايجابيات، أو سلبيات برامج تعليم بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية، وهذا ما قاله

---

٣٣) - Pietro, R.J. "Discourse and Real-Life Roles in the ESL Classroom" in **TESOL Quarterly**, No. 1, Vol. 15, March 1981.

٣٤) - Zamel, V. "A Model for Feedback in the ECL Classroom" in **TESOL Quarterly**, No.2, Vol. 15, June 1981.

٣٥) - Ferris, M.R. and Politzer, R.L. "Effects of Early and Delayed L2 Acquisition" in **TESOL Quarterly**, No. 3 Vol. 15 Sept. 1982.

٣٦) - Ann Willig, "A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education," **Review of Educational Research**, Vol. 55, No.3, Fall 1985, pp. 296-317.

"جارسيا" Garcia بأنه "في الوقت الذي نحتاج فيه إلى أدلة وبراهين عن الآثار السلبية التي يمكن أن يؤدي إليها التعليم الثنائي اللغة، فإننا أيضا في حاجة إلى أدلة وبراهين عن الآثار الايجابية لهذه البرامج"[٣٧].

ونستطيع أن نقدم مجموعة من نتائج الابحاث التي تناولت دراسة تعليم اللغات الاجنبية في المرحلة الإبتدائية، ونقدم ما جاء في الدراسات المشجعة، والمؤيدة، والتي ذكرت جوانب ايجابية في تعليم اللغات ، وكذلك الدراسات الي خرجت بنتائج عكس ذلك.

الجوانب الإيجابية في تعليم اللغات الأجنبية بالمرحلة الإبتدائية:

كما جاء في نتائج الأبحاث، هناك كثير منها قد تباين في نتائجه، نظرا لزاوية الرؤية، وعينة الدراسة، وطبيعة المجتمع الذي اجريت فيه مثل هذه الدراسات حيث تمت في مختلف الثقافات والأنظمة التعليمية، فأكدت بعض الدراسات على الآثار الايجابية لهذه البرامج منها الدراسة المسحية لسبع دراسات والتي قامت بها "ترويك" Troike عام ١٩٧٨ والتي استنتجت أن نوعية البرامج التعليمية ثنائية اللغة يمكن أن تقابل الهدف من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للتلاميذ الذين ينتمون إلى أسر لا تتحدث الانجليزية.[٣٨]

وكذلك الدراسة المسحية لأثنى عشر دراسة والتي قام بها كل من "دولاي" Dulay و "بيرت" Burt التي أشارت بنجاح هذه البرامج في تحسين التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ.

وكذلك دراسة "انجل" Angle عام ١٩٧٥، التي أشارت فيها إلى أن تعليم التلميذ اللغة الأجنبية ينمي لديه المهارة في القراءة باللغة الأصلية.

---

٣٧) – Garcia, Eugene. "Bilingual Development and the Education of Bilingual Children During Early Childhood," **American Journal of Education**, Vol. 95, No.1, November 1986. pp. 96-121.

٣٨) – Ann Willig, Op. Cit.,

ودراسة كل من "بيل" Peal و"لامبرت" Lambert عام ١٩٦٢[٣٩] وذلك عندما أجريت دراسة على مجموعتين من التلاميذ احداهما تتعلم الانجليزية فقط، والثانية تتعلم الأنجليزية والفرنسية، فقد أظهرت النتائج أن تعلم لغتين يسهم في تحسين المرونة العقلية لدى التلاميذ.

وفي الدراسة هذه لا ينبغي أن نلخذ نتائجها على الاطلاق، حيث أن هناك عوامل تتداخل وتصبغ النتائج بشكل مغاير، لا نستطيع تعميمه في الثقافات الأخرى، ومن هذه العوامل **تأثير اللغة الأولى**. فعند تعلم اللغة الثانية، يكون المتعلم محتفظا بعادات لغوية من لغته الأولى، في الجوانب الصوتية، والمعرفية والمفرداتية، والنحوية والدلالة الثقافية. فتؤثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية تأثيرا يختلف من حالة إلى أخرى. فحيثما تتشابه اللغة الأولى مع الثانية، يكون الانتقال إيجابيا Positive Transfer وفي هذه الحالة يسهّل تعلم اللغة الأولى تعلم اللغة الثانية، والنتيجة تقدم في اكتساب اللغة وأداء صحيح، ومن هنا كانت نتيجة دراسة "نيل" ولامبرت" صحيحة حيث أن اللغة الانجليزية، والفرنسية، لاتختلفان كثيرا في الحروف واتجاه الكتابة، وغيرها. ولكن متى اختلفت اللغة الأولى عن الثانية يكون الانتقال سلبيا Negative Transfer وتكون النتيجة أن اللغة الأولى هنا أعاقت تعلم اللغة الثانية، وتكون النتيجة إعاقة وخطا في الأداء من نوع ما. وكلما زاد التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية، زاد الانتقال الإيجابي، وقل الانتقال السلبي.[٤٠]

كما دلت البحوث أن المهارة اللغوية في تعلم اللغة الثانية تتقدم بشكل أفضل إذا إستخدمت اللغة الثانية كلغة تعليم ,Medium of Instruction أي استخدمت في تدريس المواد الأخرى، مثل العلوم والرياضيات، مقارنة باستخدام اللغة الثانية في حصة لتعلمها كلغة فقط. وبالطبع قد يكون هذا غير منتشر أو متاح في كل الحالات، وبعض الثقافات،

---

٣٩)- Lembert, W.E. and Tucker, G.R. **Bilingual Education of Children.** Ma: Newbury House, 1972. pp. 234-235.

٤٠) - محمد على الخولي، مرجع سابق ص. ٣٦٥.

لاعتبارات قومية تتعلق بمكانة اللغة الأولى[41]، اللغة الأم.

ومن الأقوال الشائعة أن الطفل أقدر من البالغ على تعلم اللغة الثانية على أساس عدة افتراضات منها:

١- عقل الطفل أكثر استعدادا من ناحية بيولوجية فهو أطوع وأكثر مرونة.

٢- شخصية الطفل أميل إلى التقليد من شخصية البالغ بشكل عام.

٣- الطفل أجرأ من البالغ في تجريب اللغة الثانية وعدم الحرج من الأخطاء اللغوية.

٤-سن الطفل يساعد المعلم على استخدام أساليب تعليمية أكثر تنويعا وتشويقا من الأساليب التي يمكن استخدمها في تعليم البالغ. كما أن سن الطفل تجعل استخدام الألعاب اللغوية والغناء أليق من استخدامها في تعليم البالغ.

وعلى كل حال، فإن البحوث دلت على أن الطفل يمتاز على البالغ في مدى إتقان نطق اللغة الثانية. فالطفل أقدر على نطق اللغة الثانية خالصا من اللحن، أي خالصا من تدخل اللغة الأولى. كما دلت البحوث على أن سن الحادية عشرة تقريبا (+١١) هو الحد الفاصل بين التعلم المبكر والتعلم المتأخر، وأن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية وهم دون سن الحادية عشرة، لديهم احتمال عال بنطق اللغة الثانية نطقا خالصا من تأثير اللغة الأولى، أي كأنهم ناطقون أصليون للغة الثانية. والذين يتعلمون اللغة الثانية بعد سن ١٥ سنه غالبا لا يمكنهم اكتساب نطق خالص للغة الثانية. أما الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية وهم بين سن ١١-١٥ سنة فهؤلاء ٥٠٪ منهم يصلون إلى النطق الخالص للغة الثانية، و ٥٠٪ لايصلون.[42]

---

٤١) – محمد على الخولي، مرجع سابق، ص ٣٤٨.

٤٢) – Mclaughlin, B. **Second-Language Acquisition in Childhood.**, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. p. 178.

الجوانب السلبية في تعلم اللغة الأجنبية بالمرحلة الإبتدائية:

إن للبالغ مزايا تجعله في وضع أفضل في تعلم اللغة الثانية، ومن هذه المزايا مايلي:

١ لدى البالغ خبرة أطول وأوسع في الاستقراء والاستنتاج والتحليل، مما يجعله أسرع في اكتشاف نحو، وقوانين اللغة الثانية.

٢ لدى البالغ خبرة معرفية حياتية أوسع من الطفل، مما يجعله أقدر على الاستيعاب.

٣- لدى البالغ ذاكرة أقوى وأكثر تحملا. ففي الوقت الذي لا تتحمل ذاكرة الطفل سوى بضع كلمات جديدة في الساعة الواحدة، تستطيع ذاكرة البالغ أن تتحمل عبئا أكبر يصل إلى عشرين كلمة جديدة أو أكثر. وهكذا فالبالغ أقدر على تعلم كميات أكبر من كلمات اللغة الجديدة في الدرس الواحد.

وهكذا نرى أن الطفل يتفوق على البالغ في بعض الجوانب، والبالغ يمتاز على الطفل في جوانب أخرى.

وفيما يتعلق باكتساب قواعد Grammar اللغة الثانية، فإن البالغين قد يكونون أسرع بوجه عام من الأطفال، لما لديهم من قدرة أكبر على التحليل والتجريد والاستنتاج والاستقراء. ولكنهم يتساوون مع الأطفال في المقدرة فيما بعد.[43]

وفي الدراسة التي قام بها "الخولي" يوضح بالمقارنات دور وأهمية اتقان اللغة الأولى قبل تعلم اللغة الثانية، ويقول: " نرى أن اللغة الأولى في وضع أفضل من اللغة الثانية، من عدة نواح، فالدافعية لتعلم اللغة الأولى أقوى من الدافعية لتعلم اللغة الثانية، والبيئة اللغوية أكثر طبيعية، وفترة الصمت أطول، والمران أكثر، والمحسوسات أوفر،

---

٤٣) – محمد على الخولي، مرجع سابق، ص ٣٦٢.

والتعزيز أقوى وأدفأ وأشمل، والاسترخاء أضمن، والعمر أنسب، والمواقف إيجابية" [٤٤]

ومن الدراسات التي أظهرت الآثار السلبية للتعليم ثنائي اللغة، منها دراسة "بيكر" Baker و"كانتر" Kanter عام ١٩٨١، والتي تم فيها مسح ٢٨ دراسة أجريت في هذا المجال والتي استنتجت الضعف الشديد لهذه البرامج، ودراسة "كمبرت" Lambert عام ١٩٦٩، التي أشارت إلى اكتساب الطفل اللغة الثانية يمكن أن يمثل إعاقة لنمو لغته الأصلية، ودراسة يسري عفيفي [٤٥] عام ١٩٨٩، عن تأثير التدريس باللغة الأنجليزية على كل من التحصيل الدرسي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية واتجاهاتهم نحوها، وقد استنتجت هذه الدراسة انخفاض مستوى تحصيل تلاميذ مدارس اللغات في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، بالمقارنة بمستوى تحصيل تلاميذ المدارس الإبتدائية الرسمية، واتجاهاتهم.

أما دراسات كل من "بولستون" Polston ١٩٧٤، و"لامبرت" Lambert عام ١٩٧٢، فقد أشارت إلى أن تعلم لغتين في المرحلة الإبتدائية في مجتمع واحد يمكن أن يؤدي إلى تكوين جماعتين لكل منهما لغتها الخاصة، وهذا بدوره يمكن أن يؤدي إلى صراع اجتماعي واقتصادي وسياسي بينهما، تكون نتيجته غالبا لصالح الجماعة ذات السلطة والقوة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ودراسة "لامبرت" التي أشارت إلى أن تعلم الطفل غير لغته الأصلية يمثل تهديدا للغته وثقافته الأصلية. كما أن "أحمد عاشور" [٤٦] الذي خرجت دراسته بنتيجة مؤداها أن تعليم أطفال المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية لا يتفق مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي

---

٤٤)- محمد الخولي، مرجع سابق، ص . ٣٧.

٤٥) - يسري عفيفي محمد، "تأثير تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في المرحلة الإبتدائية علي تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس، يوليو ١٩٨٩، ص ص ١١١-١٢٨.

٤٦) - أحمد كمال عاشور، مرجع سابق، .

تتبناه الدولة.

أما دراسة "أورفيلد" Orfield عام ١٩٨٦، التي أوضحت أن التلاميذ الذين يتعلمون بلغة غير لغتهم أكثر تعرضا للتسرب والتأخر الدراسي، وصعوبة الالتحاق بالتعليم العالي.

وكذلك دراسة كل من "ميرامونتيز" Miramontez و "كومينز" Commins عام ١٩٨٩، التي أظهرت أن استخدام التلميذ لأكثر من لغة، يضعف من قدرته على التعبير، تعبيرا كاملا عن كفاءته التعليمية، وتحصيله الدراسي.[٤٧]

وقد أجرت "صحيفة جنوب الصين" S.C.M دراسة استطلاعية على عينة مكونة من ١٢٢٧ فردا، عن أهمية اللغة الانجليزية في حياتهم العملية واليومية، حيث أجاب ٣٥٪ بأن لها أهمية، و ٤٥٪ قالوا بعدم أهميتها، ٢٠٪ كانت اجابتهم بين الوسط. وبالنسبة التي أجابت بأن اللغة الأنجليزية لها فائدة، كانت من المهنيين والعمال المهرة، والطلاب الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع.[٤٨]

العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية:

هناك عوامل تؤثر في اكتساب اللغة الثانية نشير فيما يأتي إلى أهمها:

- **البيئة اللغوية الطبيعية**، ويقصد بها البيئة التي يستخدم أفرادها اللغة بغرض التفاهم ونقل المعلومات، أي مع التركيز على المحتوى. وهذا غير مايحدث في الفصل الدراسي بحيث يكون التركيز على الشكل، والصيغ اللغوية. وقد دلت البحوث، على

---

٤٧) - Commins, Nancy and Ofelia Miramontez, "Perceived and Actual Linguistic Competence: A Descriptive Study of Four-Low-Achieving Hispanic Bilingual Students," **American Education Research Journal**, Vol. 26, No. 4, Winter 1989, pp 443-472.

٤٨) - Siu, You Man. "Bilingual Education and Social Class: Some Speculative Operations in the Hong Kong Contexts," **Comparative Education**, Vol., 24, No. 2, 1988, p. 219.

أن البيئة الطبيعية تؤدى إلى إكتساب أسرع لتعلم اللغة الثانية، من البيئة الاصطناعية. كما دلت البحوث على أنه كلما زاد زمن التعرض للغة الثانية بصورتها الطبيعية، تحسن مستوى اكتساب اللغة الثانية، وأنه إذا تساوى الزمن، فإن البيئة الطبيعية تعطي نتائج أفضل من البيئة الاصطناعية، التي هي غرفة الدراسة.[٤٩] وهذا يعني أن تعلم اللغة الثانية في موطنها الأصلي، أي بين أهلها، أفضل من تعلمها كلغة أجنبية في غرفة الدراسة خارج موطنها الأصلي.

والعامل الثاني هو دور المتعلم: ويتمثل في الاتصال باللغة المراد تعلمها. فهناك اتصالا بإتجاه واحد يظهر في شكل سماع وقراءة المتعلم للغة الثانية دون كلام أو كتابة، أي يكتفي بفهم مايسمع أو ما يقرأ دون إبداء رد فعل.

والاتصال المحدود باتجاهين، وهو أن يستجيب المتعلم شفويا باستخدام لغته الأولى وليس باستخدام اللغة الثانية، ولقد جرب "ترل" Terrel أسلوبا يتماشى مع هذا النوع من الاتصال ودعاه النهج الطبيعي The Natural Approach. وبموجب هذا النهج كان المتعلمون أحرارا من حيث اللغة التي يستجيبون بها وهم يتعلمون اللغة الثانية.[٥٠]

وهناك الاتصال الكامل باتجاهين، وهو أن يستخدم المتعلم اللغة الثانية في إرسال اللغة واستقبالها منذ بداية برنامج تعلم اللغة الثانية. وهذا هو أفضل الأساليب مقارنة بالاتصال باتجاه واحد والاتصال المحدود باتجاهين.

العامل الثالث: هو استخدام المحسوسات، فعندما يتعلم الطفل اللغة الأولى لا يتعلمها في بيئة مجردة خالية، بل إن كل كلمة أو جملة تقال له، ترتبط بشيء محسوس، أو موقف فعلي. فهناك أجزاء جسمه، والطعام الذي يأكله، والشراب، والملابس، وكل ماحوله. وهناك حالته النفسية من جوع وعطش وبكاء وفرح، ولو دققنا لوجدنا أن اللغة التي

---

٤٩) – محمد على الخولي، مرجع سابق، ص ٢٤٨.

٥٠) – Dulay, H. Op. Cit, p. 24.

تقال للطفل تتمركز حول المحسوسات من حوله. فالجمل كلها حقيقية في محتواها، واقعية في دلالتها، تشير إلى المكان القريب وتتعلق بالزمان الملاصق، وهي لغة مرتبطة بمبدأ Here and now principle. وعندما ينتقل من موقف تعلم اللغة الأولى إلى موقف تعلم اللغة الثانية، فإنه سيكون مناسبا جدا أن يستفيد من مبدأ هنا والآن، وخاصة في المرحلة الأولى من تعلم اللغة الثانية، سواء أكان المتعلمون صغارا أم كبارا.

وهنا عوامل أخرى كثيرة تؤثر في تعلم اللغة الثانية[٥١] ، منها:

شدة المؤثر، حيث تتفاوت الكلمات فيما بينها من حيث البروز اللغوي أثناء الكلام المتصل. فهناك الفرق في الكمية الصوتية، أي طول الكلمة وهناك الفرق في النبر، أي قوة الصوت، وهناك فرق في الموقع في أول الجملة أو وسطها أو آخرها.

التغذية الراجعة، Feedback والذي يتلقاه المتعلم بعد أن يعطي الاستجابة. وفي حالة تعلم اللغة تأتي التغذية الراجعة بعد أن يتكلم المتعلم أو يكتب شيئا باستخدام اللغة الثانية. وقد يكون التغذية الراجعة فورية، أو مؤجلة

والتكرار، فكلما زاد تكرار سماع المتعلم لكلمة ما أو تركيب ما أو جملة ما، زاد احتمال التعلم مع ضبط المتغيرات الأخرى .

والاستعداد، إن التكرار وشدة المؤثر وسواهما من العوامل قد تكون ذا فائدة، إذا جاءت قبل الأوان. فلا بد من وجود استعداد لدي المتعلم لتقبل اللغة الثانية.

والدافعية، إن الدافعية هي مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم شيء ما، وهو في هذه الحالة تعلم اللغة الثانية. وتدل التجارب على أن الدافع ضروري للتعلم أو للإسراع في التعلم.

والاسترخاء، إن حالة الاسترخاء الذهني تؤدي إلى تعلم أسرع للغة الثانية. وقد جرب "لوزانوف" Luuzanov هذا الأسلوب.

---

٥١) – محمد على الخولي، مرجع سابق ص ص. ٣٥٢–٣٦٧.

والقلق، تشير بعض البحوث على أن هناك إرتباط بين تحصيل اللغة الثانية والقلق، فكلما زاد القلق، قل التحصيل، وكلما قل القلق، زاد التحصيل. وهذا يتمشى مع الاسترخاء الذي يرتبط ارتباطا موجبا مع التحصيل.

والثقة بالنفس، فالفرد الواثق بنفسه تكون شخصيته أكثر استقرارا، ويكون ميالا إلي الانطلاق باللغة الثانية وتجريبها وعدم الخوف من الخطأ أثناء تكلمها.

والتعاطف، إن الفرد المتعاطف مع الآخرين يكون في العادة أسرع في اكتساب اللغة الثانية، من الفرد المنطوي على نفسه.[٥٢]

والعقلية، إن الفرد ذا العقلية التحليلة يتعلم اللغة الثانية تعلما واعيا أسرع من الفرد ذي العقلية غير التحليلة.[٥٣]

والعمر، من المسائل الجدلية التي اختلف حولها الدارسون، ولكن نرى أن الطفل يمتاز على البالغ في بعض الجوانب، ويمتاز البالغ على الطفل في جوانب أخرى. (قد سبق أن تعرضنا لهذا النقطة بالتفصيل من قبل).

تأثير اللغة الأولى، وحيثما تتشابه اللغة الأولى واللغة الثانية، يكون الانتقال إيجابيا، وفي هذه الحالة يسهل تعلم اللغة الأولى تعلم اللغة الثانية. وهناك دراسات دلت على أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام.[٥٤]

ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون مع اللغة الأولى، واللغة الثانية على السواء، ويضعفون في اللغتين معا. ولهذا فإن تعليم اللغة

---

٥٢) – المرجع السابق، ص ٢٦٠.

٥٣) – Dulay, H., Op. Cit., p. 77.

٥٤) – Alkhuli, M. Ali. English as a Foreign Language. Riyad: Riyad University press, 1967.

الثانية بعد إتقان اللغة الأولى قرار في صالح اللغتين في آن واحد."

ومن ثم سوف نستعرض في الصفحات التالية، الواقع ونتائج الدراسة الامبريقية التي نتاول فيها تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الإبتدائية، ورأي المعلمين والمعلمات، وكذلك أولياء الأمور في تأثير اللغة الاجنبية، وايجابياتها وسلبياتها على التلميذ والمجتمع. وهذا ما ستوضحه الدراسة الميدانية.

(*) - Beardsomre, H.B **Bilingualism: Basic Principles**. G. B., Clevedon:Tieto Ltd., 1982. p 234.

الدراسة الميدانية

نتائج الدراسة :

ونستعرض الآن نتائج الدراسة الميدانية، من خلال الاستبانة التي اجاب عنها أفراد
ا حينة، ومن خلال الاجابات نستطيع أن نناقش المتغيرات التي تناولتها الدراسة، في شكل
-جموعات اردنا معرفة الفروق فيما بينهما).

أولا: تأثير تعلم اللغة الأجنبية، على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية، ونظرتهم إليها.

من خلال الاستبانة، قد تضمنت هذه القضية فقرتين، كانت تعبر عنهما العبارتان، (١ ، ٨)، والتي جاءت الاجابة عليهما من جميع أفراد العينة على النحوالذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

يوضح رأي أفراد العينة في تأثير اللغة الاجنبية على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية

رقم البند	العبارة	موافق		غيرموافق		قيمة	مستوى
		ت	٪	ت	٪	Z	دلالتها
١	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية.	٤١	١٦,٣	٢١١	٨٣,٧	١٠,٧	٠,٠١
٨	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يوحي إليهم بضعف لغتنا العربية.	٣٥	١٣,٩	٢١٧	٨٦,١	١١,٥	٠,٠١

يوضح الجدول السابق، في البند **الأول** (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية). أن الغالبية العظمي من أفراد العينة لا يوافقون علي ذلك بنسبة ٨٣,٧٪، وكانت هناك دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن الدلالة في صالح الموافقين.

ومن ثم لا يري أفراد العينة أن هناك تأثيرا سلبيا على اللغة العربية، عندما يتعلم تلاميذ المرحلة الإبتدائية اللغة الإنجليزية.

كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المقارنة (الذكور والإناث؛ القطريون وغير القطريين؛ أولياء أمور لأبناء في مدارس أهلية وأولياء أمور لأبناء في مدارس حكومية؛ ومعلمون في مدارس أهلية، ومعلمون في مدارس حكومية، ومعلمو اللغة العربية ومعلمو اللغة الإنجليزية، أو بين المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور). أنظر ملحق رقم ٢.

معنى ذلك أن جميع الفئات قد أجمعت بنسب عالية ومتقاربة فيما بينها على أن تعلم اللغة الأجنبية لا يضعف من تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.

وفي البند الثامن (تعلم تلاميذ المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية يوحي إليهم بضعف لغتنا العربية)، كانت نسبة عدم الموافقة، ٨٦,١٪ ، وهذا يعني أن لا خوف علي لغتنا العربية من ذلك، حيث كانت الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الموافقين، ومن ثم **لايرى أفراد العينة أن تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية قد يوحي إليهم بضعف لغتنا العربية.**

ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة، حيث أنهم جميعا متفقون على هذا الرأي.

والنتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة تتفق والنتيجة التي جاءت بها دراسة "علي الشخيبي"[٥٦] ومن ثم فإنه يمكن القول بأن غالبية أفراد العينة يرون أن تعلم بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية لا يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية، ولا يوحي إليهم بضعف لغتنا العربية في مسايرة التقدم الحضاري.

ثانيا: تعليم اللغة الإنجليزية، وأثرها في التباين الثقافي.

يوضح الجدول التالي نتائج الفقرات الثلاث عن أثر تعلم اللغة الاجنبية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وظهور مشكلة التباين الثقافي في المجتمع.

جدول رقم (٧)

يوضح إجابات أفراد العينة على تأثير تعلم اللغة الإجنبية علي التباين الثقافي.

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة	مستوى
		ت	٪	ت	٪	Z	دلالتها
٢	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية قد يكسبهم عادات لا تتفق وقيمنا.	٣٥	١٣,٩	٢١٧	٨٦,١	١١,٥	٠,٠١

٥٦) - علي الشخيبي، مرجع سابق، ص ٢٠١٣.

٢	– تعدد أنواع التعليم، يوجد ثقافات متعددة ومتباينة، تظهر مشكلاتها مستقبلا.	٩٩	٣٩,٣	١٥٣	٦٠,٧	٣,٤	٠,٠٥
٥	– تعدد أنواع التعليم، يؤدي لتفتيت الثقافة، حاليا، (تباين ثقافي).	٦٦	٢٦,٢	١٨٦	٧٣,٨	٧,٥	٠,٠٥

من الجدول السابق يتبين لنا أن البند **الثاني (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية قد يكسبهم عادات لا تتفق وقيمنا)**، وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن الغالبية العظمي من أفراد العينة ٨٦,١٪ لا توافق على ذلك ولا تؤيده.

كما لاتوجد أي فروق دالة بين الفئات الأخرى ما عدا فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) لدى معلمي اللغة العربية، وعند مستوى (٠,٠١) لدى معلمي اللغة الإنجليزية، معنى ذلك أن معلمي اللغة الأنجليزية أشد رفضا لهذا المبدأ، من معلمي اللغة العربية، مما يدل علي تأييد معلمي اللغة الانجليزية لمادتهم والدفاع عنها.

وجملة القول أن محتوى اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الإبتدائية لا تحمل في ثناياها إي ثقافة واردة، حيث أن مناهج وكتب اللغة الانجليزية التي تدرس في كل من المدارس الأهلية والحكومية، قد تم وضعها بصورة تناسب الثقافة، والبيئة العربية، وحتى أسماء الشخصيات هي أسماء عربية.

وبالطبع لا توجد قصص، أو فقرات في ثنايا الأمثلة التعليمية، تحمل ثقافة غربية قد تتعارض مع قيمنا، وهذا الأمر مختلف تماما عن بعض المدارس التي تقوم بتدريس كتب أجنبية، هي نفس الكتب التي تدرس في بلاد الغرب.

ومن ثم لا توجد أي مخاوف من تعلم اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، حيث أنها لا تحمل في طياتها قيما، أو عادات لا تتفق وثقافتنا.

أما البند الثالث (تعدد أنواع التعليم يوجد ثقافات متعددة ومتباينة، تظهر مشكلاتها مستقبلا)، فقد اجاب أفراد العينة بنسبة ٦٠,٧٪ بعدم الموافقة على أن تعلم اللغة الإجنبية يظهر مشكلات مستقبلية، ناتجة عن التباين الثقافي، وهذه النسبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

ولم تظهر هناك فروق دالة أيضا، بين الفئات المختلفة. وهذا يوضح أن تعلم اللغة الأجنبية في المرحلة الإبتدائية لا يؤثر ولا يسبب في وجود نوع من التباين الثقافي الذي تظهر آثاره في المستقبل. (أنظر ملحق ٣)

أما البند الخامس (تعدد أنواع التعليم يؤدي إلي تفتيت الثقافة، في الوقت الحالي). وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الإجابات التي قالت أنها غير موافقة، فكان هناك شبه إجماع بنسبة ٧٢,٨٪ على أن تعليم التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية لا يوجد نوع من التباين الثقافي في الوقت الحالي ولا يعمل على تفتيت الثقافة العربية.

كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة. (الذكور والإناث؛ القطريون وغير القطريين؛ أولياء أمور لأبناء في مدارس أهلية وأولياء أمور لأبناء في مدارس حكومية؛ ومعلمون في مدارس أهلية/ ومعلمون في مدارس حكومية، ومعلمو اللغة العربية ومعلمو اللغة الإنجليزية، أو بين المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور). (أنظر ملحق٢)

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها دراسة علي الشخيبي نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق معها في البند الأول وهو أن اللغة الأجنبية وتعلمها لا يؤدي إلي انتشار بعض العادات والتقاليد التي لا تتفق وقيمنا.

ولكن اختلفت النتائج عند الاجابة عن أثر اللغة الأجنبية في تفتيت الثقافة العربية ووجود تباين فيها، حيث خرجت نتيجة دراسة الشخيبي بموافقة أفراد العينة على ذلك، وفي دراستنا لم يوافق أفراد العينة على ذلك ، وهذا يرجع إلي اختلاف طبيعة المجتمع، ونوع المدارس فيه، حيث أن دراستنا تتناول المدارس الأهلية العربية بدولة قطر، ولم تشمل كل مدارس اللغات المختلفة بها.

ثالثا: تعليم اللغة الأجنبية، والتفاعل الاجتماعي:

البنود (٩، ١١، ١٥) تعبر عن رأي أفراد العينة، في تأثير تعلم اللغة الأجنبية في التفاعل الاجتماعي، وظهور طبقات اجتماعية في المجتمع غير متفاعلة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح إجابات أفراد العينة علي أثر تعلم اللغة الأجنبية على التفاعل الاجتماعي

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة	مستوى
		ت	٪	ت	٪	Z	دلالتها
٩	- تعدد أنواع التعليم قد يؤدي إلى ظهور مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع.	٨٣	٣٢,٩	١٦٩	٦٧,١	٥,٤	٠,٠٥
١١	- تعدد أنواع التعليم قد يؤدي إلى زيادة الفوارق الثقافية بين الأفراد.	٩٢	٣٦,٥	١٦٠	٦٣,٥	٤,٣	٠,٠٥
١٥	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يزيدهم نضجا، ويجعلهم أكثر مرونة في التعامل.	٢٠٥	٨١,٣	٤٧	١٨,٧	٩,٩	٠,٠١

من الجدول السابق يتضح لنا أن البند التاسع (تعدد أنواع التعليم

الإبتدائي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع) وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أفراد الذين أجابوا بعدم الموافقة، بنسبة ٦٧,١٪ حيث أن معظمهم لايرى أن تعدد أنواع التعليم من حيث كونه حكومي وأهلي بالمرحلة الإبتدائية يوجد مشكلات تظهر في صورة التفاوت الاجتماعي والتفاعل بين أفراد المجتمع.

ووجدت فروق بين الذكور والإناث في أفراد العينة، حيث أن الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث اللاتي أجبن بعدم الموافقة بنسبة تفوق الذكور. وكذلك دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القطريين وغير القطريين، حيث أن القطريين رفضوا أن يكون تعدد التعليم الإبتدائي يؤدي إلى مشكلات في التفاعل الاجتماعي، حيث أن المجتمع القطري، مجتمع متماسك اجتماعيا لايؤثر فيه مثل هذا النوع من التعليم.

كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح معلمين اللغة الانجليزية حيث دافعوا بشدة، برفضهم هذه الفكرة.

أما البند الحادي عشر **(تعدد أنواع التعليم الإبتدائي قد يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع)**. وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الذين لم يوافقوا بنسبة ٦٣,٥٪ على أن تعدد أنواع التعليم الإبتدائي يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات، حيث أن هذا النوع من التعليم لايضيف جديدا على وضع التلاميذ في الوقت الحالي، حيث أن المكانة الاجتماعية في المجتمع القطري لا تتوقف بالضرورة على الوضع التعليمي، بل وفق المكانة العائلية.

ولم توجد فروق دالة بين الفئات المختلفة، إلا عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث حيث رفضن بشدة ، هذا المبدأ، بنسبة أكبر من الذكور.

أما البند الخامس عشر **(تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يزيدهم تفتحا، ويجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع الآخرين)** وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بالموافقة بنسبة ٨١,٣٪. ولم تكن هناك أي فروق دالة إحصائيا بين الفئات المختلفة.

وهذا يدل على أن الغالبية العظمى ترى أن تعلم اللغة الأجنبية تزيدهم تفتحا ومرونة

في التعامل مع الآخرين، من حيث كونها لغة يمكنهم بها الانفتاح علي الثقافات المختلفة، واكتساب المعارف الجديدة التي تزيدهم نضجا.

بمقارنة دراستنا هذه بما خرجت به دراسة علي الشخيبي نجد أن نتائج الدراسة الحالية تختلف تماما عما جاءت به الدراسة السابقة، حول تأثير اللغة الأجنبية على التفاعل الاجتماعي في المجتمع.

رابعا: تعليم اللغة الأجنبية، والانتماء الثقافي ومشكلة الاغتراب.

البنود (٤، ٦، ٧، ١٦) توضح اجسابات أفـراد العـينة عن تعلم تلامـيـذ المرحلة الإبتدائية اللغة الأجنبية وتأثيرها في قضية الانتماء الثقافي، واغتراب الشباب. ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

يوضح إجابة أفراد العينة علي أثر تعلم اللغة الأجنبية في مشكلة الاغتراب

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة	مستوى
		ت	٪	ت	٪	Z	دلالتها
٤	– تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يبعدهم عن ثقافتهم العربية.	٢١	٨,٢	٢٣١	٩١,٧	١٣,٢	٠,٠٠١
٦	– تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، قد يؤدي لاغتراب الشباب.	٣٧	١٤,٧	٢١٥	٨٥,٣	١١,٢	٠,٠٠١

٧	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، قد يضعف من انتمائهم الوطني.	١٦	٦,٣	٢٣٦	٩٣,٧	١٣,٩	٠,٠١
١٦	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، يجعلهم يتفهمون ثقافة العصر.	٢٢٣	٨٨,٥	٢٩	١١,٥	١٢,٢	٠,٠١

من الجدول السابق يتضح في البند الرابع **(تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يبعدهم عن ثقافتهم العربية)**. وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بعدم الموافقة بنسبة ٩١,٧٪، وهذا الرأي من أفراد العينة يتفق مع نتائج البنود: الثاني والثالث والثامن.

ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات المختلفة، حيث كان هناك شبه إجماع بنسب متقاربة، على أن اللغة الاجنبية في المرحلة الإبتدائية لايبعد التلاميذ عن ثقافتهم العربية.

وأما البند السادس **(تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، قد يؤدى مستقبلا إلى اغتراب الشباب)**. وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين اجابوا بعدم الموافقة، وكانت نسبتهم ٨٥,٣٪. يرون بأن تعليم اللغة الأجنبية لا يكون سببا في اغتراب الشباب أو انسلاخهم عن واقع ثقافتهم العربية الإسلامية.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القطريين الذين يرفضون فكرة تأثير اللغة الأجنبية على الشباب، ويجعلهم عندما يكبرون ينسلخون عن بيئتهم، من ثم القطريون لا يرون أن اللغة الأجنبية تسبب اغتراب الشباب.

والبند السابع (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، قد يضعف من انتمائهم الوطني). وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بالرفض، ونسبتهم ٩٣,٧٪، فكان هناك إجماع علي أن اللغة الأجنبية لا تمثل خطرا على التلاميذ، أو تؤثر على انتمائهم الوطني، وولائهم له.

ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات المختلفة في هذا البند، حيث أن النسب متقاربة، والاتجاه نحو عدم الموافقة كان بالإجماع.

أما البند السادس عشر (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، يجعلهم يتفهمون ثقافة العصر). وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بالموافقة، بنسبة ٨٨,٥٪، حيث أنهم أجمعوا على أن تمكن المتعلم من اللغة الأجنبية تجعله ينفتح على الثقافة الواردة، وينهل من معارف الغرب والشرق، فيعيش عصره، ويتفهمه بوعي، لأنه يملك مفاتيح الاتصالات والتفاهم.

وهذا البند يؤكد ماجاء في البند الخامس عشر، حيث اسقت أفراد العينة نفسها في الإجابة علي فقرات الاستبانة.

والجدير بالذكر أن هناك فروقا دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية، تفوق نسبة تأييدهم لهذا البند، المعلمين والمعلمات بالمدارس الأهلية.

أتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة علي الشخيبي في كل عناصر هذا المحور، حيث اوضحت نتائج كل من الدراستين أن تعليم اللغة الأجنبية لا يضعف من انتماء المتعلمين لوطنهم، أو يبعدهم عن ثقافتهم .

خامسا: تعليم اللغة الإنجليزية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

البنود (١٠، ١٢، ١٣، ١٤) تعبر عن رأي أفراد العينة نحو تعلم اللغة الانجليزية ومبدأ تكافؤ الفرص، والذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٠)

يوضح إجابات العينة حول تعلم اللغة الاجنبية، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

رقم البند	العبارة	موافق ت	موافق ٪	غير موافق ت	غير موافق ٪	قيمة Z	مستوى دلالتها
١٠	- تعدد أنواع التعليم الإبتدائي يتفق ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.	١٨٦	٧٣,٨	٦٦	٢٦,٢	٧,٥	٠,٠٥
١٢	- تعليم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص الالتحاق بكليات أفضل.	٢٠٧	٨٢,١	٤٥	١٧,٩	١٠,٢	٠,٠١
١٣	- تعليم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص أكبر في مختلف الوظائف.	٢٠٨	٨٢,٥	٤٤	١٧,٥	١٠,٣	٠,٠١
١٤	- الأفضل توحيد مدارس التعليم الابتدائي في نوع واحد تشرف عليه الدولة.	١٩٣	٧٦,[illegible]	٥٩	٢٣,٤	٨,٤	٠,٠٥

من الجدول السابق تجد في اجابة أفراد العينة علي البند **العاشر (تعدد أنواع التعليم الإبتدائي يتفق ومبدا تكافؤ الفرص التعليمية)** وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، لصالح الموافقين الذين بلغت نسبتهم ٧٣,٨٪ يرون أن وجود أنواع من التعليم الأهلي تتيح فرص الاختيار، وتقابل اهتمامات وميول وقدرات وامكانات كل طالب، ووفق ظروفه الاجتماعية والاقتصادية.

كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة. أنظر ملحق ٢.

وفي البند الثاني **عشر (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة اجنبية يتيح لهم فرص الالتحاق بكليات أفضل)** وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح اجابات الموافقين بنسبة ٨٢,١٪، من أفراد العينة. وبالطبع هذا الإجماع دليل على النظرة إلي تعلم اللغة الانجليزية، تتيح لمتعلميها فرص الالتحاق بالكليات المتميزة التي تكون معظم الدراسة بها باللغة الانجليزية. وليس معني ذلك كل من يعرف اللغة الانجليزية ومتمكن منها يستطيع الالتحاق بالكلية الأفضل ؛ ولكن هذا يتوقف على معدل النجاح في الثانوية العامة وقواعد القبول التي تحددها هذه الكليات .

وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أولياءأمور تلاميذ المدارس الحكومية، حيث كانوا أكثر موافقة على أن تعلم اللغة الأجنبية يتيح للتلاميذ فرص الالتحاق بكليات أفضل.

وأما البند الثالث **عشر (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص أكبر في مختلف الوظائف)**. وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، لصالح أفراد العينة الذين أجابوا بالموافقة بنسبة ٨٢,٥٪. حيث أنهم أجمعوا على أن تعلم اللغة الإنجليزية يتيح لمتعلمها في المستقبل فرص الحصول على وظيفة، وعمل أسرع من زميله الذي يلا يملك اللغة الأجنبية. وهذا يلاحظ بالفعل ؛ فالذي يعرف لغة أجنبية يستطيع التعامل مع الآخرين ممن يتحدثون هذه اللغة، بمختلف البلدان الاجنبية، يتفهم التعليمات المكتوبة بتلك اللغة، ويكون أكثر اتصالا ودراية من الذي لا يعرف إلا اللغة العربية.

ومن ثم فإن هذا التفضيل، للتعيين في الوظائف، لا يمس جوهر تكافؤ الفرص بحيث تتاح الوظيفة التي لها متطلبات خاصة بمن تنطبق عليهم هذه المواصفات، ومن ثم فإن ما يحققه تعلم اللغات الاجنبية قد يتيح في المستقبل الفرص المناسبة لوظائف تتفق و قدرات واستعداد هؤلاء الذين يجيدون اللغة الاجنبية.

ولم توجد فروق دالة بين الفئات المختلفة لأفراد العينة.

والبند الرابع عشر (من الأفضل توحيد مدارس التعليم الابتدائي، في نوع واحد، تشرف عليه الدولة). وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، لصالح أفراد العينة الذين أجابوا بالموافقة، بنسبة ٧٦,٦٪ حيث أن معظم أفراد العينة يوافقون على أنه يجب توحيد مدارس التعليم الابتدائي في الدولة، حتى يصبح تعليما جيدا يدرس اللغات الأجنبية من الصفوف الدراسية الأولي، ويقدم الخدمات التربوية والتعليمية والامكانات المناسبة، مثلما يقدمها التعليم الأهلي.

وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح غير القطريين حيث أن أفراد العينة من الجنسيات غير القطرية، قد أيدوا هذا الرأي، أكثر من القطريين، لأن غير القطريين الكثير منهم يضطر لإلحاق أبنائه بالمدارس الخاصة، نظرا لأن القانون لا يسمح بالتحاق أبناء العاملين بالقطاع الخاص، في المدارس الحكومية. وقد يكون هذا هو السبب الذي دفع غير القطريين بالموافقة علي مثل هذا الحل بأن يكون هناك تعليم ابتدائي حكومي مجاني موحد.

كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أولياء أمور التلاميذ الملتحقين بالمدارس الحكومية. وكذلك وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح معلمي اللغة الانجليزية، وهم بذلك يؤيدون تدريس مادتهم حيث وافقوا علي أن يكون هناك نوع موحد من المدارس يتعلم فيها الأبناء اللغة الانجليزية مثل النظام الحالي للتعليم الأهلي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ماخرجت به دراسة علي الشخيبي من نتائج تؤيد تعليم اللغة الأجنبية يتيح فرصا أكبر لدخول الكليات، وكذلك فرص العمل بالوظائف دون غيرهم، وتأييد فكرة توحيد التعليم في نظام واحد تشرف عليه الدولة.

ولم تتفق الدراستين حول تأثير تعلم اللغة الأجنبية على مبدأ تكافؤ الفرص بحيث كانت الدراسة السابقة ترى أن هذا النوع من التعليم يخالف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، يري أفراد عينة هذه الدراسة عكس ذلك.

ومن السؤال الخاص: بمتى يبدأ تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإبتدائية؟

كانت إجابات أفراد العينة على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

إجابات العينة عن مستوى الصف الدراسي الذي يبدأ فيه تعلم اللغات الاجنبية في المرحلة الإبتدائية

م	بداية دراسة اللغة الأجنبية	تكرار	نسبة ٪
١	الصف الدراسي الأول	١١٩	٤٧,٢
٢	الصف الدراسي الثاني	١٤	٥,٦
٣	الصف الدراسي الثالث	٤١	١٦,٣
٤	الصف الدراسي الرابع	٣٥	١٣,٩
٥	الصف الدراسي الخامس	٣١	١٢,٣
٦	الصف الدراسي السادس	٤	١,٦
٧	لا تدرس في المرحلة الإبتدائية	٨	٣,٢
	المجمـــــــــــوع	٢٥٢	١٠٠,٠

من الجدول السابق يتضح أن ما يقرب من نصف عدد أفراد العينة (٤٧,٢٪) يرون بداية تعلم اللغة الأنجليزية من الصف الأول الإبتدائي، يلي ذلك بنسبة ١٦,٣٪ بداية تعلم اللغةالأجنبية من الصف الثالث، ثم النسبة التالية، ١٣,٩٪ من الصف الرابع، ثم ١٢,٣٪ من الصف الخامس.

هذا يوضح توافق أراء أفراد العينة وتوجهاتهم نحو الموافقة على تدريس اللغة الأجنبية من العام الأول، بالمرحلة الإبتدائية. ويؤكد ذلك أيضا تزايد إقبال أولياء الأمور على تسجيل أبنائهم في المدارس الأهلية العربية، والتي تدرس اللغة الأجنبية من الصف الأول.

مناقشة النتائج

تجدر الإشارة بأن هذه الدراسة استطلاعية لاستكشاف آراء أولياء الأمور والمعلمين بالمرحلة الإبتدائية، وهم في حقيقة الأمر لم يدرسوا أبعاد المشكلة كأفراد متخصصين، حيث أن نتائج آثار تعلم اللغات الأجنبية على اللغة العربية قد تظهر بشكل واضح إذا ما اجريت دراسة تتبعية، لخريجي المدارس الخاصة، ومقارنتهم بمجموعة من الخريجين من المدارس الحكومية. وكذلك عند دراسة تأثير تعلم اللغات في أغتراب الشباب، قد تظهر أبعاد المشكلة إذا ما كانت هناك حالات لدى الشباب الذي يشعر بهذه المشكلة، وأن معظمهم من خريجي المدارس الخاصة، فهنا نستطيع أن نتلمس بداية القضية وأبعادها .

لكن نظرا لأن المرحلة الإبتدائية تسبقها مرحلة تمهيدية، معظم أولياء الأمور بدأوا في إلحاق أبنائهم بها، فقد طالبوا بأن يستمر تعلم اللغة الأجنبية عند بداية دخول أبنائهم إلي المدرسة الإبتدائية.

أولا : تأثير تعلم اللغات الأجنبية على اللغة العربية:

لاشك أن في تعلم اللغات الأجنبية مميزات كثيرة، ولسنا ضد تعلمها وفق أصولها، ولجميع الملتحقين بالمدارس الإبتدائية على السواء، وأن يصلوا إلى مستوى عال في التمكن منها، بحيث لا يكون ذلك على حساب لغتنا العربية.

ولذلك مهما قيل من آراء لأفراد العينة فإن أنسب صف دراسي يمكن أن نعلم فيه اللغة الأجنبية هو الصف الرابع، بعد أن يكون التلميذ قد تمكن من مهارات التعلم للغته الأم، وبحيث لايحدث من تعلم اللغات الأجنبية تعطيلا أو إعاقة للغة العربية. وهذا يتفق ورأي طه حسين.

كما أن هناك دراسات سابقة أشارت إلي الآثار السلبية التي يحدثها تعليم اللغة الأجنبية على اللغة الأم. ومن هذه الدراسات:

- دراسة قمبر ونورة تركي عن طبيعة الامتيازات المتاحة في التعليم الأهلي بدولة قطر ومنها تعلم اللغة الانجليزية من الصف الأول فيقول: "هل تحققت الوزارة من سلامة النتائج التربوية المترتبة علي التبكير بتدريس لغة أجنبية مع لغة عربية يبتدئ التلميذ في تعلمها كلغة مكتسبة تختلف عن اللهجة المحلية التي يتكلمها في بيئته كلغة سليقة طبيعية؟ ألا يؤثر تعلم اللغة الإنجليزية مثلا في تأخير تعلم العربية، أو في عدم إجادتها كأداة تفكير وتعبير واتصال؟"[٥٧]

- دراسة سكوتناب Skutnabe، وكانجاس Kangas وتوكوما Toukomaa تحت إشراف اليونسكو سنة ١٩٧٦[٥٨] التي أجريت على عينة من أبناء الأسر الفنلندية التي هاجرت إلى السويد، وأثبتت أن تعلم اللغة الأصلية حتى سن العاشرة عامل فعال وضروري قبل أي تعلم للغة الثانية.

- ودراسة كومينز Commins[٥٩] التي أشارت إلى أن اتقان اللغة الأصلية ضروري قبل أية بداية في تعليم اللغة الثانية، وعلي الرغم من أن المتحدثين باللغة الأم يملكون الكفاءات الأساسية لقواعدها، إلا أن نمو هذه الكفاءات، خاصة المعرفية منها الأكاديمية، يتطلب تعليما نظاميا أكثر.

- دراسة ليمبرت Lambert فقد أشارت إلى أن اكتساب الطفل للغة الثانية يمكن أن يمثل إعاقة لنمو لغته الأصلية.[٦٠]

أن معظم الدراسات التي أكدت إيجابية العلاقة بين تعلم لغتين، قد أجرت تلك

---

٥٧) - د. محمود قمبر، ونورة تركي، "المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية ومقومات فاعليتها التربوية، بحث مقدم لندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج، جامعة الدوحة، ١٩٩٢ ص٢٥ في أصل البحث.

٥٨) - Slu, You Man, Op. Cit., pp. 217-227.

٥٩) - Commins, Op. Cit., pp 443-472.

٦٠) - nbert, and Others, "Three Elementary School Alternatives for Learning Through a Second Language," **The Modern Language Journal**, Vol., 73, No. 3, 1989, pp. 250-263.

الدراسات على لغتين متقاربتين إلى حد ما في مفرداتهما، أما إذا اختلفت مفردات اللغتين فقد يؤدي ذلك إلى صعوبة في التعلم، كدراسة "جريس Geresse وليمبرت Lembert" [٦١] التي أشارت إلى أن تعلم التلاميذ الألمان والفرنسيين يسهل عليهم تعلم اللغة الأنجليزية نظرا لطبيعة التشابه بين بعض مفردات هذه اللغات.

أما التلاميذ العرب والأتراك، واليابانيين فيصعب عليهم عادة تعلم أحدى اللغات الأوربية، نظرا لاختلاف مفردات هذه اللغات عن مفردات اللغة العربية. ففي دراسة "يسري عفيفي" [٦٢] أشارت إلى انخفاض مستوى تحصيل تلاميذ مدارس اللغات في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، بالمقارنة بمستوى تحصيل تلاميذ المدارس الرسمية.

وإن كانت الدراسة الحالية لم تتناول مدارس اللغات ذات المستوى الرفيع، إلا أن مشكلة تعليم اللغات الأجنبية مازالت قضية تحتاج لمزيد من البحث والدراسة حيث أن لها آثار سلبية وقد يكون لها إيجابيات، فلابد أن نبرزها.

وقد يتسائل البعض لماذا نعلم اللغة الأجنبية للتلميذ في سن مبكر؟ نعم إن للسن مميزاته، ولكن هل في الدول الأجنبية يبدأ عندهم تعليم اللغة الثانية من الصف الدراسي الأول، أو الثالث أو الخامس؟ وفي حدود معرفة الباحث إن هذا لا يحدث.

فهل كل هذا من أجل أن يتشرب الصغير اللغة الأجنبية وأن نغتنم فرصة إجادته لها بنطقها الصحيح دون لحن فيها قبل سن الحادية عشر؟ (كما أوضحت نتائج دراسات سابقة)، أعتقد أن هذه ليست القضية الرئيسية، فإن المعلمين والمعلمات في مدارسنا العربية لديهم اللحن في اللغة الأجنبية ولاينطقونها مثل أهلها. ثم أن هناك تعلم يحدث في المدرسة، وينخرط الصغار مع بعضهم البعض يتحدثون اللغة الأجنبية ثم لا يلبثوا أن يتعاملوا معظم الوقت وفي كل مكان بالمنزل وغيره بلغتهم العربية. ففي الحقيقة، أن دراسة اللغة وإجادتها يجب أن يتم تعلمها بعد أن يتمكن الصغير من لغته الأم. حتي لا يحدث لديه نوع من الارتباك والتداخل confusion بين تعلمه للغة الأم واللغة الاجنبية، وهناك من يرى أن اكتساب اللغة

---

٦١) - Ibid., p. 255

٦٢) - يسري عفيفي، مرجع سابق، ص ص ١١١-١٢٨

الاجنبية جنبا إلى جنب مع اللغة العربية لكي يتم بنجاح فإن ذلك يتحقق إذا ما توافر العوامل التي ذكرت في هذه الدراسة.

(وللباحث خبرة مع ابنائه يمكن الرجوع إليها في هوامش البحث.)

وهذا مما دفع بعض البلاد العربية، منها دولة قطر، بأن تضع مناهج وكتب اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإبتدائية لتناسب البيئة المحلية، بحيث تكون محتوى الكتب من موضوعات وقصص يتسق مع القيم والمبادئ الأصيلة لمجتمعنا العربي الإسلامي، ومن ثم لا نستورد كتب الغرب التي تحمل ثقافتهم.

ولكن هذا لا يحدث في تعلم اللغات في مدارس المستوى الرفيع في بعض الدول العربية الأخرى، حيث تستورد مجموعة من الكتب (في شكل سلسلة) يدرسونها تلاميذ المرحلة الإبتدائية عام بعد عام، وقد كتبت، بعيدة عن ثقافتنا الإسلامية.

ثانيا: تعلم اللغات الأجنبية والتباين الثقافي

أما فيما يتعلق بتعليم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية وعلاقته بقضية التباين الثقافي، فقد رأت أغلبية أفراد العينة أن تعلم اللغات الأجنبية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية لا يؤدي إلى انتشار بعض العادات والتقاليد التي لاتتفق وقيمنا الدينية، ولا يؤدي إلي تخريج متعلمين ذوي ثقافة متباينة، ولا يؤدي إلى تفتت الثقافة. وهذا قد يرجع إلي صعوبة التأثير السريع علي قيمنا وعادات المجتمع العربي الذي يرفض أي مبادئ أو عادات تمس قيمه العربية الإسلامية.

كما أن الهوية الثقافية العربية والإسلامية لدي أفراد المجتمع متأصلة، ويرجع ذلك إلى إن " جذور ثقافتنا تشكلت عبر العصور متمثلة في كل تراثنا، وفي القيم الاجتماعية، التي نشأت في المجتمع نتيجة التراكمات التاريخية، والعقيدة الإسلامية." [٦٣]

٦٣) – سعد لبيب، "تدعيم هويتنا الثقافية يبدأ من المدرسة"، صحيفة الأهرام، ١٥/٦/١٩٩٠، ص ١٤.

ولكن إذا كانت الهوية الثقافية العربية قد حافظت علي استمرارها وتماسكها لفترات زمنية طويلة رغم محاولات دول الاستعمار للنيل منها، فإنه من الملاحظ أن هذه الهوية تعاني أزمة شديدة في هذه الفترة التي تتسم بالاستقلال الذاتي، وذلك بانتشار العديد من الوسائل والأساليب التي يمكن (في غيبة الإشراف والتوجيه) أن تؤدي إلي حدوث ظاهرة التفتت الثقافي والتباين، إما بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، ومن هذه الأساليب والوسائل، مدارس اللغات، ووسائل الإعلام.

وإن الإقبال المتزايد علي تعليم اللغات، ظاهرة قد تكون صحية، إذا ماتمت في إطارها الصحيح، وإنما إذا ما كانت دوافعها هو الانبهار باللغات الأجنبية، ونظرتنا المتواضعة للغتنا العربية، وتهميشها، بحيث نظن أنها لا تساير لغة العصر، فإن هذا أمر مرفوض . وحول تعليم لغة أجنبية إلي جانب اللغة الأم يؤكد كل من ماكوتا Makouta و يوت yout "أنه يتحتم علينا أن ندخل اللغة الجديدة بعد أن يكون التلميذ قد استوعب اللغة الأم وتشبع بثقافته الوطنية، أما محاولة التقليل من أهمية اللغة الأم التي يمتلكها التلميذ ، فإنها تعتبر جريمة، لأنها تعوق نمو الطفل الفكري وتقلل من احترامه لنفسه ولثقافته ." [٦٤]

ثالثا : تعلم اللغات الأجنبية والتفاعل الاجتماعي.

نظرا للعلاقة الوثيقة بين التباين الثقافي ومشكلات التفاعل الاجتماعي بين أبناء المجتمع، فإن تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يؤدي إلي حدوث بعض المشكلات المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي، وهذا ما أكدته بعض الدراسات، مثل دراسة "بوليستون" Poliston و "ليمبرت" Lambert التي أشارت إلي أن تعليم لغتين في المرحلة الإبتدائية في مجتمع واحد يؤدي إلي تكوين جماعتين لكل منهما لغتها الخاصة. [٦٥]

وهذا نراه واضحا في المجتمع الخليجي، فنجد للجنسيات الناطقة بغير العربية، وما تسببه من تباين في اللغات المختلفة، ما يترتب عليه عدم فهم واتصال وتفاعل اجتماعي

---

٦٤) - علي الشخيبي، مرجع سابق، ص ٢٠٢٣.

٦٥) - Lambert, Op. Cit., PP. 217- 219

سليم في المجتمع.

قد نجد في الدراسات السابقة أنها تناولت التلاميذ الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأصلية هم أبناء لجماعات الأقلية المتواضعة المستوى الاجتماعي والثقافي ، في مثل هذه المجتمعات التي تهدف إلى القضاء على ثقافتهم القومية وتذويبهم في ثقافة المجتمع الجديد الذي يعيشون فيه، وتعميم ثقافة جماعات القوة Power Groups.

وفي مجتمعاتنا العربية يلاحظ أن معظم من يتعلمون لغة أجنبية في المدارس الإبتدائية الخاصة إلي جانب اللغة الأم، هم أبناء الأسر الميسورة، ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع أو متوسط ، مما يجعل تعليمهم للغة الأجنبية ميزة لها فوائدها المباشرة أو غير المباشرة سواء في مجال الدراسة، أو العمل ، أو في الحياة العامة في المستقبل.

رابعا : تعلم اللغات الأجنبية والانتماء الثقافي، والاغتراب.

إذا كانت نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن أغلبية أفراد العينة تتفق على أن تعليم تلاميذ المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية لا يضعف من انتمائهم لثقافتهم، وليست لها علاقة بظاهرة الاغتراب بين الشباب، فليس معنى ذلك أن تعليم اللغة الأجنبية يؤدي إلى انتماء الفرد لمجتمعه وتمسكه به، ذلك لأن اللغة هي وعاء الثقافة، فمن ثم فإن الطفل غالبا مايرى نفسه منتميا إلي الثقافة التي يتعلم لغتها، ومغتربا عن ثقافته الأصلية. وفي دراسة أجراها كل من "غومان "Ghuman" و "ونج" Wong علي عينة من أولياء أمور التلاميذ الصينيين في المدارس الإبتدائية في بريطانيا، أشار الباحثان إلى أن أفراد العينة عبروا عن مشاعرهم نحو تعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية، بأن ذلك ينمي لديهم الشعور بأنهم ينتمون إلى الثقافة الانجليزية ، ويضعف من اتجاهاتهم نحو لغتهم وثقافتهم الصينية، وقد يؤدي هذا الشعور إلى ضعف انتماء هؤلاء التلاميذ إلى ثقافتهم الأصلية[٦٦] . كما قد يؤدي إلي مشكلة هجرة

---

٦٦) - Ghuman, P.& R. Wong. "Chinese Parents and English Education," **Educational Research**, Vol. 31, No. 2, June 1989, PP.135-140.

الكثير من الشباب الذين تعلموا لغات أجنبية في بداية حياتهم التعليمية خارج أوطانهم، وهذا ما قد أشارت إليه نتائج دراسة "علي الشخيبي"[٦٧]

خامسا: تعليم اللغات الأجنبية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

أما فيما يتعلق بتعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الإبتدائية، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التي تنص عليه السياسة التعليمية في دولة قطرفإن هذا يدعو إلى تنوع التعليم مما يتيح الفرصة لكل فرد أن يختار نوع التعليم حسب قدراته واستعداداته ، دون أن يكون هناك أي عائق يمنعه من الالتحاق بأى نوع من التعليم، وبشرط أن تكون هناك نقطة بداية يتساوى عندها الجميع في الشروط والقدرات.

أما في المرحلة الإبتدائية، فيجب أن يكون التعليم فيها موحد، لأن هذه المرحلة بمثابة حجر الأساس للتعليم والثقافة ، وهي تمثل أيضا الأساس الأول لبناء الشخصية العربية، وتكوينها في البداية وتنميها في المراحل التالية وهذا يدعو بأن يكون التعليم في مثل هذه المرحلة علي درجة عالية من الكفاءة والفعالية ، ودون أن يكون هناك تميزا للتعليم الأهلي على التعليم الحكومي أو العكس.[٦٨]

ففي مصر مثلا ، نرى في وجود التعليم الأهلي يعني تمتع تلاميذه بقدر أوفر من الخدمات التعليمية والتربوية، وأقل تعرضا للمشكلات داخل المدرسة وخارجها ، مثل التأخر الدراسي، والتسرب... وغيرها من المشكلات، من زملائهم الذين يتعلمون باللغة العربية، وهذا ما أشارت إليه دراسة "أحمد عاشور" التي ذكرت أن التعليم الذي تقدمه المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، يؤدي إلى كسر مبدأ تكافؤ الفرص التربوية.[٦٩] وكذلك دراسة "علي الشخيبي" التي أكدت نتائجها أن وجود نوع من المدارس الأهلية، ومدارس اللغات، له تأثير سلبي علي تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وهذا النوع من التعليم يعمل لصالح تلاميذه

---

٦٧) - علي الشخيبي، مرجع سابق، ص ٢٠٢.

٦٨) - كما أظهرت دراسة د. محمود قمبر، ونورة تركي، مرجع سابق.

٦٩) - أحمد كمال عاشور، مرجع سابق، ص ١٢٣.

سواء في فرص التعليم العليا، أو في فرص العمل، وكما يعني هذا إلى أن تلاميذ هذا النظام من المدارس الخاصة أكثر تمتعا بالخدمات التعليمية، وأفضل فرصا، وأرقى تعليما .

وعلى العكس من ذلك ، فقد أوضحت نتائج دراسة قمبر ونورة تركي أن التعليم الحكومي يقدم خدمة أفضل من التعليم الأهلي غير أنه من ناحية أخري فإن التعليم الأهلي لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وقد انتهت الدراسة إلى القول بأن "التعليم الأهلي ،يكوّن بذاته نظاما موازيا للتعليم الرسمي الحكومي، لكنه لايسير في خط مستقيم محكوم، ولكنه في تعرجات أقلها إيجابي وأكثرها سلبي، ويخشى أن يؤدي ذلك إلي ازدواجية تعليمية في المرحلة الابتدائية لا تعمل لصالح الوحدة والتجانس علي الصعيد الثقافي، ولا تحقق في عدل وإنصاف ديمقراطية التعليم علي الصعيد الاجتماعي، حين تعفي الكثيرين من رسوم الدراسة وتقدم لهم تعليما مجانيا مجودا أو مُعتنى به من كل الوجوه، بينما تفرض علي الآخرين التزامات مالية في مدارس تجارية، قد تشق على بعض أولياء الأمور والذين يضحون ويغرمون دون الحصول على عائد تربوي مقبول."[٧٠]

تلك هي بعض تأثيرات اللغة الإنجليزية، على اللغة العربية ،وكذلك هناك تأثير أيضا على تعلم اللغتين معا، مما يجعلنا نحبذ تعليم الصغار اللغة الإنجليزية من الصف الرابع. وهذا الأمر يحتاج لمزيد من الدراسات المتعمقة.

---

٧٠) – د. محمود قمبر، ونورة تركي، "المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية ومقومات فاعليتها التربوية، مرجع سابق، ص٢٣ في أصل البحث.

النتائج

- اتفقت أراء أفراد العينة بشكل يقترب من الإجماع (كتوجه عام) على كل بنود الاستبانة، وكانت الفروق في الدرجة فقط، بحيث كانت نسب الموافقة أعلى عند بعض المجموعات المراد المقارنة بينها. وفي حالة عدم الموافقة كان هناك أيضا إجماع، ولكن الفروق بين المجموعات المقارن فيما بينها كانت في درجة التباين.

في حدود أفراد عينة الدراسة، وخصائصها، والمجتمع الذي أجريت فيه، يمكن أن نلخص نتائجها كما يلي:-

بالنسبة **لفروض الدراسة**:

الفرض الأول: تحقق صحة هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة بين أفراد العينة من الذكور والإناث، في معظم فقرات الاستبانة، (ما عدا البند الخامس، والتاسع، والحادي عشر، حيث أن الإناث يرفضن بدرجة أعلى من الذكور بأن تعدد أنواع التعليم قد يؤدي إلى التباين الثقافي. أو ظهور مشكلات التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع. وكذلك يرفضن بشدة أن تعدد أنواع التعليم يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع.)

الفرض الثاني قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة بين رأي كل من القطريين وغير القطريين حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهر التباين في الدرجة في البنود، (البند ٥، ٦، ٩، ١٤) .

فقد كان القطريون أكثر رفضا لفكرة أن تعلم اللغة الانجليزية يفتت الثقافة ويسبب مشكلات التباين الثقافي، كما رفضوا بشدة أن ذلك يسبب اغتراب الشباب. وكذلك

رفض أن اللغة الانجليزية تسبب مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع. ولكن غير القطريين كانوا أكثر موافقة على وجود تعليم موحد تشرف عليه الدولة يشبه نظام التعليم الأهلي من حيث دراسة اللغة الانجليزية من الصف الأول الإبتدائي.)

الفرض الثالث: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة بين كل أولياء أمور التعليم الأهلي وأولياء تلاميذ التعليم الحكومي، حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهرالتباين في الدرجة في البنود، (١٢، ١٤) حيث موافقتهم بنسبة أعلى من حيث أن تعلم لغة أجنبية يتيح للتلاميذ في المستقبل فرص الالتحاق بكليات أفضل، وكذلك موافقتهم على ضرورة توحيد جميع أنواع التعليم وتشرف عليه الدولة.

الفرض الرابع: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة بين كل المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية، ونظائرهم في التعليم الأهلي، حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهرالتباين في الدرجة في البند (١٦) فقط، وفقد وافق بدرجة أكبر معلمو التعليم الحكومي على أن تعليم اللغة الأجنبية يجعل المتعلمين في المستقبل أكثر قدرة على التعلم واستيعاب ثقافة العصر.

الفرض الخامس: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة بين كل من المعلمين والمعلمات لمادتي، اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهرالتباين في الدرجة في البنود (٢، ٩، ١٤) فقد رفض بشدة معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية أن يكون تعلم اللغة الإنجليزية يكسب التلاميذ العادات والتقاليد التي تخالف ثقافتنا، كما كانوا أكثر رفضا للقول بأن تعدد أنواع التعليم يثير بعض مشكلات التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

أما معلمو اللغة العربية فكانوا من أكثر الموافقين على توحيد أنواع التعليم في نظام واحد تشرف عليه الدولة.

الفرض السادس: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق دالة بين كل من أولياء الأمور، وبين المعلمين والمعلمات. حيث كانت الاجابات متقاربة في كل الفقرات عند الاجابة على الاستبانة، ولم يظهرالتباين في أي بند من البنود. وهذا قد يرجع إلى وجود بعض من المعلمين والمعلمات، هم أباء لأبناء في مدارس حكومية، ومدارس خاصة، وكذلك العينة كانت متجانسة.

وتتلخص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الاستطلاعية إلي أن تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية كالآتي:

لا يضعف من تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.

لا يؤدي إلى اكسابهم العادات والتقاليد التي لا تتفق وقيمنا.

لا يؤدي إلى وجود ثقافات متباينة أو مشكلات في المستقبل.

لا يسهم في إبعادهم عن ثقافتهم العربية.

لا يؤدي إلى تفتيت الثقافة.

لا يؤدي إلى مشكلة إغتراب الشباب.

لا يؤدي إلى ضعف قيمة الانتماء الوطن.

لا يوحي للتلاميذ بضعف لغتهم العربية.

لا يؤدي إلى إثارة مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع.

يتفق ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تتبناه الدولة.

لا يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع.

يتيح للمتعلمين فرص أفضل في المستقبل للالتحاق بالكليات دون غيرهم.

يتيح للمتعلمين فرص أكبر في المستقبل للعمل في الوظائف دون غيرهم.

يزيد المتعلمين تفتحا ونضجا مبكرا ويجعلهم أكثر مرونة.

يجعلهم في المستقبل أكثر قدرة على التعلم، واستيعاب ثقافة العصر والتعامل مع وسائله وقضاياه بكل سهولة.

ومن ثم فإن القضايا الخمس :(**اللغة العربية ، التباين الثقافي ، التفاعل الاجتماعي ، الانتماء والاغتراب ، مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية**) لا يؤثر فيها تعلم اللغات الاجنبية في المرحلة الإبتدائية، تأثيرا سلبيا.

- هناك إجماع علي أن يكون في الدولة نظام موحد لتدريس اللغة الأجنبية في كل من المدراس الحكومية والخاصة.

- نسبة كبيرة (تبلغ نصف عدد أفراد العينة) تفضل بداية تعلم اللغة الأجنبية ابتداء من الصف الأول الإبتدائي، والبعض يفضل البداية من الصف الثالث أو الرابع.

- والباحث يرى أنه لايمكن تعميم مثل هذ النتائج السابقة إلا في حدود مجتمع الدراسة الذي تمثله العينة، وحدودها، وأن الآثار الايجابية والسلبية لتعليم اللغات الأجنبية إلي جانب تعليم اللغة الأم التي توصلت إليها هذه الدراسة تحتاج إلي إجراء دراسات وبحوث أخرى أكثر شمولا في تناولها لمختلف جوانب هذا الموضوع.

التوصيات

تقترح الدراسة بعض التوصيات التي قد تفيد في تحسين العملية التربوية في المرحلة الإبتدائية عامة وتعلم اللغات الإجنبية خاصة على النحو التالي:

أ - ضرورة مراجعة بداية تعلم اللغة الإنجليزية في التعليم الإبتدائي، بناء على نتائج دراسة تجريبية، متعمقة لتحدد مستوى الصف الدراسي الذي يبدأ فيه تعلم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية، ويحدد ذلك في ضوء نتيجة الدراسة المقترحة.

ب - إجراء دراسات يتبناها مركز البحوث التربوية مع وزارة التربية والتعليم لمعرفة مدى تأثير تعلم اللغة الأجنبية في المراحل الأولى على اللغة العربية.

ج - دراسة تأثير تزامن تعلم اللغة العربية على تعلم اللغة الأجنبية، ويمكن أن يوقم بهذه الدراسة مركز البحوث التربوية بالتعاون والتنسيق مع كلية التربية وقسم اللغة الانجليزية بكلية الإنسانيات بالجامعة ، والجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم.

د - عدم التفكير في تعميم تدريس الرياضيات، والعلوم باللغة الإنجليزية، وإعادة النظر في تجربة مثل هذه المدارس، حيث أن هناك دراسات أثبتت آثارها السلبية في تحصيل التلاميذ.

هـ - كما نوصي بإجراء مزيد من البحوث عن الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، الناتجة عن تعلم اللغة الانجليزية.

و - إجراء دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتب اللغات الأجنبية المستخدمة في المدارس الحكومية والأهلية بالمرحلة الابتدائية ومدى اتساقها مع القيم والمبادئ التي تؤكد عليها الهوية الثقافية الاجتماعية.

ز - إجراء دراسة وصفية لتشخيص الصعوبات التي يواجهها تلميذ المرحلة الابتدائية في تعلمه للغة الأجنبية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

١) - احمد كمال عاشور، "مدارس اللغات في مصر؛ نظرة تحليلية" بحث مقدم إلى مؤتمر (نحو مشروع حضاري تربوي) نظمته رابطة التربية الحديثة، وكلية التربية جامعة عين شمس، أبريل ١٩٨٧.

٢) - زكريا الحاج إسماعيل، "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.

٣) - طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، بيروت: دار الكتاب اللبناني، المجلد التاسع، الأعمال الكاملة، ١٩٧٣.

٤) - عادل عز الدين وآخرون، "التغير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة" بحث مقدم إلى أكاديمية البحث العلمي، القاهرة، ١٩٨٥.

٥) - علي الشخيبي، "تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية في مصر" بحث مقدم إلى المؤتمر الحادي عشر للإحصاء والحاسب الآلي، جامعة عين شمس، مارس ١٩٨٦.

٦) - علي السيد الشخيبي، "تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الإبتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر"، بحث مقدم للمؤتمر الرابع للطفل المصري (الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين)، في الفترة ٢٧-١٩٩١/٤/٣٠م المجلد الثالث.

٧)- محمد علي الخولي، قاموس التربية، ط١، بيروت: دار العلم للملايين، (١٩٨١).

٨) – محمد علي الخولي، "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.

٩) – محمد محمود رضوان، "حول تعليم لغة أجنبية في الطفولة المبكرة"، صحيفة الأهرام، في ١٩٨٩/١/١٢.

١٠) – محمود قمبر، ونورة تركي، "المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية ومقومات فاعليتها التربوية،" بحث مقدم لندوة نحو تربية أفضل لتميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج، الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٢.

١١) – وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، التقرير السنوي، لأعوام مختلفة، ١٩٨٦/٨٥م وكذلك عام ١٩٨٨/٨٧م، و١٩٨٩/٨٨م.

١٢)– وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام الدراسي، ١٩٨٦/٨٥، الدوحة: وزارة التربية والتعليم بدولة قطر.
كذلك تقارير أعوام، ١٩٨٨/٨٧، و١٩٨٩/٨٨م، ١٩٩٠/٨٩م.

١٣) – يسري عفيفي محمد، "تأثير تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في المرحلة الإبتدائية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس، يوليو ١٩٨٩.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Alkhuli, M. Ali. English as a Foreign Language. Riyad: Riyad -(14
University press, 1967

Ann Willing, "A Meta-Analysis of Selected Studies on the -(15
Effectiveness of Bilingual Education," **Review of** pp.
296-

Beardsomre, H.B **Bilingualism: Basic Principles.** G. B., -(16
Clevedon:Tleto Ltd., 1982.

Bernard Mohan. "Relating Language Teaching and Content -(17
Teaching" in **TESOL Quarterly**, No. 2 Vol. 13, June 1979.

Brown, H.D. "The Optimal Distance Model of L2 Acquisition" -(18
in **TESOL Quarterly**, No. 2, Vol. 14, June1980.

Carny, Martin. **Education as Cultural Imperialism**, -(19
New York: David MacKay Company Inc., 1974.

Commins, Nancy and Ofelia Miramontez. "Perceived and -(20
Actual Linguistic Competence: A Descriptive Study of Four-Low-Achieving Hispanic Bilingual Students," **American Education Research Journal**, Vol. 26, No. 4, Winter
1989, .

Ferris, M.R. and Politzer, R.L. "Effects of Early and Delayed -(21
L2 Acquisition" in **TESOL Quarterly**, No. 3 Vol. 15 Sept..
1982.

Garcia, Eugene. "Bilingual Development and the Education of -(22
Bilingual Children During Early Childhood," **American Journal of Education**, Vol. 95, No.1, November 1986.

Krashen, S.D. et al. "Age, Rate, and Eventual Attainment in -(23
Acquisition " in **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol. 13, Dec.
1979.

Lambert, W.E. and Tucker, G.R. **Bilingual Education of** -(24
Children. Ma: Newbury House, 1972. pp. 234-235.

Marks, M.B. and Hefferman, P. "Teachers' Attitudes Towards -(25

inority Group Student" in **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol.11, Dec.1977.

Mclaughlin, B. **Second-Language Acquisition in** -(26
Childhood., N.J.: Lawrence Erlbaum Associative, 1978..

Mitzel, Harold. **Encyclopaedia of Educational** -(27
Research, Fifth Edition, New York: The Free Press, 1982,.

(

Monshi-Tousi, M. Fatemi, A. and Oller, J. "English -(28
Proficiency and Factors in its Attainment" in **TESOL Quarterly**, No. 3 Vol. 14, Sept. 1980.

Pietro, R.J. "Discourse and Real-Life Rolls in the ESL -(29
Classroom" in **TESOL Quarterly**, No. 1, Vol. 15, March 1981.

Rardin, J. "The Language Teacher as Facilitator" in **TESOL**-(30
Quarterly, No. 4, Vol. 11, Dec. 1977.

Sampson, G.P. "A Real Challenge to ESL Methodology" In -(31
Vol. 11, Sept. 1979. **TESOL Quarterly**, No. 3

Seliger, H. "On the Nature and Function of Language Rules in -(32
Language Teaching" in **TESOL Quarterly**, No.3, Vol. 13, Sept 1979.

Siu, You Man. "Bilingual Education and Social Class: Some -(33
Speculative Operations in the Hong Kong Contexts," **Comparative Education**, Vol., 24, No. 2, 1988,.

Zamel, V. "A Model for Feedback in the ECL Classroom" in -(34
TESOL Quarterly, No.2, Vol. 15, June 1981.

الفصل العاشر

التعليم العام في دول الخليج العربية

التعليم العام في دول مجلس التعاون

مقدمة:

هذه الدراسة تعرض أهم ملامح التعليم العام في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، وهي (الامارات العربية المتحدة ، والبحرين ، وسلطنة عمان ، وقطر والكويت ، والمملكة العربية السعودية) . ولكي نستعرض الاتجاهات والتطور الملحوظ في النهضة التعليمية بهذه الدول ، يجب أن نرجع إلي الجذور التاريخية ونناقش الأهداف الحالية والتوجهات الرئيسية ، وكذلك نقدم شكل الهيكل التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة ، والمناهج ، وإعداد المعليم و والخدمات التربوية ، وكذلك تطلعات المستقبل .

ونظرا لأن ا لمدخل التاريخي للبيانات المتاحة لدينا لم تبدأ من نقطة بداية واحدة في كل الدول المراد دراستها ، وكذلك عدم وجود بيانات تتفق في عرضها للمادة التعليمية والاحصاءات المقدمة لم تكن موضوعة بطريقة موحدة كاساس يسهل لنا عملية المقارنة ، ومن ثم فسوف نعرض بداية التاريخ حسب المتاح في كل دولة ، وكذلك سوف نوضح السمات المشتركة والجوانب المتباينة في نظم التعليم بدول مجلس التعاون .

وبعد استعراضنا لكل محور سوف نلخص الأفكار والاطار العام الذي نعرضه في نهاية كل محور. ونؤكد أن هذا البحث يركز على التعليم العام ، وما في مستواه من تعليم فني وديني ، وأهلي وغيره من التعليم الموازي له ، أي التعليم دون الجامعي .

لا توجد افضلية في ترتيب الدول عند عرض نظامها التعليمي ، كما أن هذا البحث يقدم لنا صورة موجزة وليست تفاصيل دقيقة عن كل جانب من جوانب العملية التعليمية في البلدان الستة ، مثل القوانين واللوائح ، والتمويل والانفاق على

التعليم ، والتطور الكمي وغيرها من التفاصيل. وسنحاول أن نعرضها في شكل اجمالي لا يصل إلى حد التطويل الممل ولا إلى الاختصار المخل.

أولا : نبذ تاريخية:

دولة الامارات:

بدأ التعليم النظامي في أول مدرسة بالشارقة عام ١٩٠٥م وهي "المحمودية" ، ثم تلاها عام ١٩٣٠ ، وعام ١٩٤٨ مدارس أخرى . وفي امارة دبي في ذلك الوقت كانت أول مدرسة هي الأحمدية عام ١٩١٠م ثم تلاها السلمانية عام ١٩٢٤م ، وكان يجري التدريس في أحد منازل العلماء مثل الشيخ يحيى اليماني في الشارقة ، والشيخ عبد الرحمن العتيق في أم القوين ، وجمعة المطوع في الشارقة.

وفي أبي ظبي أنشئت أول مدرسة عام ١٩٠٣م افتتحها تاجر اسمه خلف بن عتيبة ، هذا وقد أخذ نظام المطوع (الكُتّاب) دوره في نشر التعليم منذ أوائل القرن العشرين ، وعرف في الامارات باسم المطاوعة ويقوم على تحفيظ القرآن الكريم وتعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، وبعض التفسير والفقه وتعليم الخط . وقد ضم فيه متعلمون من مختلف الأعمار ، وكان للمطوع دورا كبيرا واضحا كأمام مسجد ومربي وقاضي حيث كان يتابع الدارسين عن كثب نظرا لطبيعة المجتمع في ذلك الوقت.

ولكن الحركة التعليمية الحديثة بدأت عام ١٩٥٢ بوصول أول بعثة كويتية إلى الامارات ، وافتتحت مدرسة "القاسمية" واكتملت الدراسة بالمرحلة التكميلية عام ١٩٥٨ ، كما افتتحت المدرسة القاسمية للبنات عام ١٩٥٤م وكان القبول يعتمد على تخمين سن المتقدم (وكانت المواد الدراسية : اللغة العربية والاجتماعيات ، والرياضيات ، وعلوم وتربية دينية وفنية ولغة انجليزية) . وفي عام ٥٥/١٩٥٦ افتتحت بعثة الكويت مدرسة ابتدائية في "خورفكان" ثم تولت البعثة المصرية عام ١٩٥٦ شئونها في التعليم . وفي عام ١٩٦١ قامت قطر بافتتاح مدرسة العروبة الثانوية

ومدرسة علي بن أبي طالب عام ١٩٦٨ ، وافتتحت مدرسة عبد الله سالم ، كما افتتحت كثير من المدارس للبنات منذ عام ١٩٦٠ مثل (ابن خلدون ، والأمل ، ورابعة العدوية ، واسماء). ثم بدأ التطور السريع للتعليم فيما بعد.

البحرين:

بدأ التعليم المدرسي في البحرين عام ١٩١٩م حيث انشئت أول مدرسة للبنين في المحرق ، وكان التعليم قبل ذلك ملحق بالمساجد والكتاتيب المحلية ونظام المطاوعة وكان التعليم في الكتاب مختلطا ، وظل هذا النوع من التعليم حتي الاربعينيات من هذا القرن ، والمدرسة التي افتتحت عام ١٩١٩م سميت مدرسة الهداية الخليفية ، وفي عام ١٩٢١م افتتحت مدرسة أخرى للبنين في المنامة ، وفي عام ١٩٢٧م انشئت مدرستان ، ثم تلى ذلك فتح مدارس مثل المدرسة العلوية والجعفرية . وأول مدرسة للبنات افتتحت عام ١٩٥٨م بالمحرق وأصبح عدد المدارس سبع مدارس يشرف عليها المجالس الأهلية ، ثم أشرفت الحكومة على التعليم عام ١٩٣٠ . كما زاد الإقبال على التعليم ثم فتحت فصول ليلية كثيرة نظرا للزيادة في الطلب على التعليم وتطور المجتمع ، فقد بدأ التعليم الثانوي عام ١٩٤٠م ، والتعليم الثانوي للبنات تأخر عشر سنوات (أي عام ١٩٥٠) حيث افتتحت أول فصول ثانوي للبنات عام ١٩٥٢/٥١م . وفي عام ١٩٣٦م افتتحت أول مدرسة صناعية ولجات الحكومة إلى الخبراء من أجل تطوير التعليم وذلك عام ١٩٣٨م ، وأعادت تنظيم التعليم الابتدائي ، ثم جاءت البعثة المصرية إلى البحرين عام ١٩٤٥/٤٤م وبدأ الاقبال المتزايد على التعليم عام ١٩٥٠م وفي عام ١٩٦٢م تم تقسيم التعليم الثانوي إلى إعدادي وثانوي ، وافتتح معهد للمعلمين والمعلمات عام ١٩٦٨ ، وبعد ذلك أخذ الطريق يتضح والنهضة التعليمية تزدهر.

قطر:

بدأ التعليم بالكتاتيب منذ بداية القرن العشرين والتي كانت تسمى المطوع أو "الملا" وكانت منتشرة في معظم المدن وقد كان هذا النوع من التعليم يتخذ المطوع له

حجرة في بيته ، وكان الملا لا يشترط حصوله على أية شهادة علمية ، ثم بدأت محاولات جادة لإنشاء مدارس شرعية نظامية بدأت عام ١٩١٣م بالمدرسة الأثرية وهي مدرسة دينية تشبه نظام التعليم الأزهري ثم تلتها مدرسة الإصلاح المحمدية عام ١٩٤٧م ، وعندما اكتشف البترول في قطر عام ١٩٤٩م بدأت محاولات لإرساء نظام تعليم منهجي نظامي ، وأخذت ظروف البلاد في التحسن حتى عام ١٩٥٧/٥٦ باتخاذ قرار بتعميم التعليم ، وبدأ بمرحلتين ، رياض الأطفال مدرتها سنتين ، والمرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات وافتتحت في نهاية ١٩٥٧ مدرسة ثانوية مدرتها ٥ سنوات واصبحت هناك ثلاث مراحل للتعليم . الابتدائي والإعدادي والثانوي مددها (٦-٣-٣ على التوالي). وذلك عام ١٩٥٩/٥٨م والغيت رياض الأطفال واستحدثت في العامين ١٩٥٧/٥٦ و ١٩٥٨/٥٧ مناهج مصر والأردن والسعودية وسوريا ، واستقلت قطر بعد ذلك بمناهجها الدينية والعلمية الأخرى عام ١٩٦٦/٦٥ ثم عاشت الدولة في تطور تعليمي مزدهر .

الكويت:

كان للمسجد رسالة ودورا في نشر التعليم ، وكذلك الكتاب منذ عام ١٨٨٧م على يد "الملا" وانتشرت الكتاتيب الت فتحها الاغنياء لتعليم ابنائهم وأولاد الفقراء . أما تعليم الفتاة في الكتاب فقد افتتحت المطوعة كتاب لتعليم الفتيات عام ١٩١٦م وتطور الكتاب ليشمل علوم أخرى كالقراءة والكتابة والحساب في عام ١٩٢٦.

وبدأ التعليم المدرسي عام ١٩١٢م عندما أحس بعض التجار بحاجتهم إلى تنظيم حساباتهم ، وكتابة العقود ، ففتحوا مدرسة "المباركية" عام ١٩١٢م كما فتحت مدرسة الأحمدية عام ١٩٢١م وكان أكثر تطورا .كما أنشأت الإرسالية الأمريكية التبشيرية مدرسة انجليزية عام ١٩١٧م وأصاب التعليم ركود نسبي حتى عام ١٩٣٦م ، حيث بدأ من هذا العام تطوير التعليم منذ عام ١٩٣٧/٣٦م على يد البعثة الفلسطينية ، بوضع قانون المعارف الذي نظم مراحل التعليم وقواعد القبول ونظم الامتحانات ، وفي عام ١٩٥٢م زودت مصر الكويت بما تحتاج من مدرسين

وموجهين ، وإعيد النظر في نظما التعليم الابتدائي عام ١٩٥٥/٥٤ وأصبحت المرحلة مدتها ٦ سنوات (من ٦ - ١٢ سنة عمرية) وسارت المدرسة التجارية لأول مرة والمدرسة المباركية عام ١٩٤٠م والدراسة الثانوية عام ١٩٤٢م ، وفي عام ١٩٥٢م اعترفت مصر بشهادات الدراسة الثانوية بالكويت ، وكانت المرحلة الثانوية مدرتها ٥ سنوات دراسية ، كما افتتحت في عام ١٩٥٤/٥٣م أول مدرسة مستقلة للفن ، وفي عام ١٩٥٥/٥٤م افتتحت أول مدرسة ثانوية للبنات في المرقاب ، وفي عام ١٩٥٤م أصبح السلم التعليمي بالكويت ثلاث مراحل (ابتدائي ومتوسط وثانوي) مدة كل منها ٤ سنوات ثم أنطلق التعليم في نهضة شاملة.

السعودية:

يرجع التعلم في السعودية إلى أعماق بعيدة في التاريخ الإسلامي ، فنزل الوحي على الرسول (ص) لتعليمه القراءة ، ثم بعد ذلك بدأت الرسالة المحمدية في الانتشار والدعوة الإسلامية ، وأخذ المسجد مكان المدرسة بجانب مكانه للعبادة.

وفي عهد الملك عبد العزيز تم عقد أول اجتماع تعلمي عام ١٩٢٤م دعا فيه العلماء إلى نشر التربية والتعليم وإنشاء المعارف العامة عام ١٩٢٥ فكان تأسيس مديرية المعارف العامة هو بداية اليقظة التعليمية ، وبدأت بعدد ٣١٢ مدرسة ابتدائي حكومية ، و١٤ مدرسة أهلية و ١١ مدرسة حكومية ، ثم تحولت مديرية المعارف إلى وزارة عام ١٩٥٣م ثم الرئاسة العام لتعليم البنات عام ١٩٦٠م ، وظهرت وزارة التعليم العالي عام ١٩٧٥م ثم بدأت جهات أخرى حكومية وأهلية تساهم في الإشراف على أنواع التعليم مثل وزارة الدفاع والطيران والحرس الوطني ، وهكذا خطى التطور التعليمي في السعودية خطوات واسعة.

الخلاصة:

- الجذور التاريخية للتعليم ، وبداياته في البلاد الخليجية متشابه في سماته العامة، وأصوله ، حيث بدأ برسالة المسجد في التربية والتعليم ، ثم دور الكتاتيب ، وبدأت ظهور المدارس الابتدائية بعد ذلك ، ثم الثانوية ، كامتداد طبيعي لما قبلها من

مراحل تعليمية.

- معظم البدايات التعليمية ، في دول مجلس التعاون الخليجي ، ظهرت في بداية هذا القرن ، وبالتحديد في العقد الأول منه (١٩٠٠- ١٩١٠).

- سار التعليم بخطى بطيئة حتى بداية الخمسينيات ، ثم بدأت النظرة العلمية العميقة لتطوير التعليم ورسم الخطط والبرامج وفق أوضاع وظروف وحاجات المجتمع في كل دولة ، فظهرت الحاجة لتعليم فني وثانوي ، وقد ارتبط هذا ، أو واكب ظهور البترول في ذلك الوقت.

- بدأت الوثبة التعليمية والإقبال على التعليم والتوسع فيه في بداية السبعينيات حيث سار بخطى سريعة حتى وقتنا الحاضر.

- في بداية ظهور المدارس كانت دائما تتأخر مدارس البنات عن الظهور بعض السنوات بالنسبة لمدارس البنين ، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى المجتمع وظروفه المحافظة.

- بدأت منذ النشأة الأولى نظم التعليم مختلطة في المدارس في بعض بلدان دول الخليج مثل الكويت والبحرين.

ثانيا: الأهداف التربوية

ظهرت الأهداف التعليمية المعلنة في دولة الامارات بصورة محددة وصياغتها جاءت مركزة على المهارات ، والقدرة على الاستيعاب للمواد الدراسية ، وغيرها . وجاءت في ١٨ فقرة أهمها : استخدام اللغة العربية السليمة بمهارة واتقان ، وتنمية مهارات الكتابة ، والمهارات العقلية لفهم واقع الفرد والعالم الذي نعيش فيه ، وفهم التحديات التي حوله واتقان مهارات الرياضيات ، والقدرة على التفكير الناقد ، والتنشئة الاجتماعية للفرد ، وتنمية هواياته والتذوق وإعداد القيادات والكوادر اللازمة للمجتمع.

هذا بالاضافة إلى التركيز على الانتماءات التالية: تمكين العقيدة الإسلامية

في نفس الفرد ، والتوعية بمنهج الإسلام وتقوية الصلة بين الفرد وتراثه الثقافي في أمته ، وانتماءه المحلي والعربي والعالمي ، والعلاقات القوية بين دولة الامارات وسائر دول العالم العربي والخليجي خاصة . وانتماءه للأسرة الإسلامية في العالم الإسلامي ، ومعرفة التحديات التي تواجهها دولة الامارات.

أما البحرين ، لم تعلن عن الأهداف العامة التربية والتعليم بل ذكرت أهدافها من خلال أهداف كل مرحلة تعليمية على حدة ويمكن إجمالها فيما يلي:

تنمية قدرات الدارسين جسميا وعقليا وخلقيا ووجدانيا واجتماعية ، وتزويدهم بقدر مشترك من الثقافة للمجتمع ، وإكساب المهارات الأساسية ، وإكساب الفرد الاتجاهات السليمة ، والتمكن من اللغة العربية ، وقيمة العمل اليدوي واحترامه ، وإعداد الفرد للمشاركة في الحياة ولم تتضمن الأهداف نواحي تفصيلية خاصة بالجوانب الأقليمية والمحلية أو العالمية.

وسلطنة عمان فقد ركزت في أهدافها العامة التربية والتعليم على النواحي الآتية: في الجوانب التربية الإسلامية والاهتمام بها في تنمية القدرات والعقلية والتربية العاطفية والتربية الجسمية والتربية لكسب العيش واحترام العمل ، والتربية لاستغلال وقت الفراغ والتربية المستمرة ، وقد اشتقت هذه الأهداف (في صياغتها لأهداف كل مرحلة من الجذور التالية: الفلسفة العمانية وحاجات المتعلمين ومطالب نموهم والمراحل التعليمية المختلفة ، وخصائص العصر والتي من أهمها : الانفجار السكاني والانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي والانفتاح على المجتمع العالمي ، والأخذ بالتخطيط وأساليبه في الحياة، والاتجاهات التربوية الحديثة.

وفي دولة قطر شملت النقاط العشر أهم أهدافها التعليمية وهي: تحقيق أمل المجتمع القطري في الحياة العصرية وبناء الشخصية الكاملة والوعي بدورها الملتزم في سلوكها الفردي والاجتماعي في اطار المثل والقيم الإسلامية . وتحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي ، وتنمية الانتماء القطري الخليجي والعربي والإسلامي ، والمحافظة على العنصر البشري الذي هو وسيلة التنمية في تحقيق

استقلال الدولة اقتصاديا وتحقيق الرفاهية والانفتاح على العالم بانجازاته العلمية والأخذ بالاساليب المتطور ، والتي تتفق والطابع الإسلامي للمجتمع القطري ، وتوثيق العلاقات التربوية والثقافية بين قطر والدول العربية والإسلامية وكذلك المنظمات الدولية الخارجية لخير البشر ، وتشجيع نشر الثقافة في مختلف مجالاتها ، والتعاون العالمي لدفع ركب الحضارة لخير البشرية جمعاء.

ومن ثم كانت هذه الأهداف مجملة في صورتها العامة دون أن تتطرق لتفاصيل في نواحي قد توضحها كل مرحلة تعليمية بالتفصيل والتوضيح من خلال مناهجها.

وفي الكويت قد تمثل أهداف التعليم الثانوي بعض جوانب الأهداف في دولة الكويت والذي ركزت فيها على إعداد الشباب فكريا وجسميا وعقليا واجتماعيا وخلقيا ، مستندا إلى تعاليم الإسلام والتراث العربي والعلوم المعاصرة ، وتنمية الشخصية العربية القادرة على الابتكار والإبداع وإعداد الشباب للوفاء بحاجة المجتمع المختلفة في كل التخصصات وتنويع برامج التعليم وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم وتوفير فرص متكافئة بين جميع الطلاب والدارسين ، وتأكيد النمو المتوازن بين النواحي التكنولوجية والنظرية ، والنواحي العلمية والأدبية ورعاية الموهوبين.

وفي السعودية فقد اشتقت أهدافها من الثقافة الإسلامية العربية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية ، واتجاهات العصر ومقتضياته ، وخصائصه حاضرا ومستقبلا ، وحاجات المواطن السعودي ومطالب نموه . وصيغت الأهداف بأن يكون التعليم إسلاميا والتمسك بمبادئ الدين ومثله ، وأهداف معرفية تتمثل في التراث السعودي والمعرفة الوظيفية ، وأهداف مهارية لتعلم المهارات اللازمة لاتقان العمل ومواجهة الحياة . وأهداف تتصل بالتفكير العلمي في مساعدة المتعلم على حل المشكلات والتغلب عليها ، وتنمية قدرات الابتكار والتجديد ، وأهداف للميول والاهتمامات نحو الوظيفة المناسبة وتوجيه طاقات الأفراد واكتساب الهوايات

واخضاع الميول وفق قيم الدين الحنيف ، وأهداف تتصل بالقيم التي تكسب الإنسان نوعا من الاستقرار وبناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والإنسان المسلم.

الخلاصة:

– نلاحظ مما سبق أن بعض الأهداف جاءت في كل دولة لتعبر عن نوع من المطالب الملحة في مجتمعها ووفق ظروفها وامكاناتها وتطلعاتها المتفردة . فكان الهدف في السعودية يؤكد على ترغيب الشباب نحو العمل والوظيفة ، وتأكيد التراث الإسلامي والثقافة الإسلامية.

– جاءت الأهداف في بعض دول الخليج بتفاصيل عن الانتماءات المتعددة نحو العالم العربي والخارجي ، وغيرها من التنظيمات الدولية ، غير أن معظم البلاد الخليجية قد أشارت بصورة مباشرة على تأكيد الانتماء المحلي وخاصة الخليجي (الأقليمي)، ثم يلي ذلك الانتماء العربي ، ثم الإسلامي والدولي، وهذا واضح في صياغة أهداف كل من قطر وعمان والامارات ، وباقي الدول تضمنته بصورة غير مباشرة في أهدافها العامة للتربية.

– أخذت الأهداف الطابع العام والشكل الواسع من العمومية في صياغتها وقد دارت حول: التعليم للجميع بلا تفرقة ، وتنمية قدرات الفرد المختلفة ، التمسك بالقيم الإسلامية ، والتعاون الدولي ، والتفكير العلمي ، ومسايرة العصر ، والنهوض بالمجتمع العربي ، وإعداد القوى العاملة اللازمة لخدمة الوطن.

– قد استمدت الأهداف اتجاهاتها من الدين الإسلامي ، وثقافة المجتمع المحلي وفلسفته، وحاجات المتعلمين ، وخصائص العصر ، والاتجاهات العالمية المعاصرة.

– مجمل القول أن هذه الأهداف تكاد تشترك فيها كل الدول ، من حيث الصياغة ، إلا أن الانتماء الخليجي قد ظهر واضحا ، وهذا يتفق مع توجهات خطة مجلس التعاون وأهدافه من خلال "مكتب التربية العربي لدول الخليج".

ثالثا : السلم التعليمي:

الامارات: ١- التعليم العام يشمل أ) رياض الأطفال مدتها عامين ب) المرحلة الابتدائية ست سنوات . ج) المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات. د) المرحلة الثانوية ثلاث سنوات. في السنة الأولى ثانوي لايوجد تخصص ، ثم يبدأ التشعيب من الصف الثاني الثانوي لقسمين الأدبي والعلمي.

٢- التعليم الديني: هناك أربع مدارس دينية تتبع وزارة التربية والتعليم .

٣- التعليم الفني : تعليم صناعي مدته ست سنوات بعد الابتدائية ، وتعليم تجاري ثلاث سنوات بعد الإعدادية ، وتعليم زراعي (مدرسة واحدة) مدة الدراسة ثلاث سنوات بعد الاعدادية.

٤- تعليم الكبار ومحو الأمية: مدتها سنتين ثم يرفع الدارس إلى الصف الخامس الابتدائي ، ثم المرحلة الابتدائية مدتها سنتين يرفع الناجحون إلى الصف الأول الاعدادي ، ثم الاعدادية مدتها ثلاث سنوات وهي نفس مناهج التعليم العام ، والدراسة للمرحلة الثانوية مدتها ثلاث سنوات.

البحرين:

تعليم ما قبل المدرسة: الحضانة من الرضاعة إلى عمر ثلاث سنوات ، ثم رياض الاطفال من ٣-٦ سنوات وهما لا يدخلان في السلم التعليم الرسمي.

المرحلة الابتدائية: مدتها ست سنوات والاعدادية ثلاث سنوات ، والمرحلة الثانوية ثلاث سنوات ، والتخصص في شعبتين من الصف الثاني الثانوي ، والقسم الأدبي يضم تخصصات مختلفة منها (لغات ، واقتصاد ، وأعمال مكتبية ، واقتصاد منزلي ، وفنون جميلة) ، أما القسم العلمي فيشمل تخصصات (رياضة ، وفيزياء ، وكيمياء وبيولوجي). كما يوجد تخصصات أخرى منها التعليم الصحي، والفندقة ، والانسجة والملابس ، والطباعة والثروة الحيوانية ، كلها في التعليم الثانوي العام ، وتشرف على هذه الأقسام جهات مختلفة مع وزارة التربية والتعليم.

التعليم الفني: يشمل تعليم تجاري ، فيه شعب المحاسبة ، السكرتارية ، و الشعبة العامة . أما التعليم الصناعي فهو قاصر على البنين دون البنات.

التعليم الديني: يوجد معهد متخصص يشمل المرحلة الابتدائية وتبدأ الدراسة فيه من الصف الرابع إلى السادس ، ثم ينقل الدارس إلي المرحلة الإعدادية فيه ثم الثانوية ، ومن ثم (٣ ابتدائي من الصف الرابع ، و٣ إعدادي ، و٣ ثانوي ديني).

ويقدر عدد المدارس الفنية الثانوية والاعدادية التي تضم المرحلتين معا حوالى ١٢ مدرسة للنين و١٠ مدارس للبنات ،وأخذ التعليم والفني وخاصة الصناعي يتقدم بفضل جهود اليونسكو.

عمان :

– الحضانة ورياض الأطفال: يقوم بالإشراف عليها القطاع الخاص والأهالي من حيث الإدارة والتمويل ، أما الوزارة فتشرف عليها من الناحية التعليمية والتربوية ، وقد بلغت عدد دور الحضانة ورياض الأطفال نحو ٣٦ عام ١٩٨٤، تضم نحو ١٩١٥ طفلا.

– المرحلة الابتدائية: مدتها ست سنوات ، ثم الإعدادية ٣ سنوات (افتتحت مدارس ذات طابع مهني للبنين والبنات كل على حدة) ، الثانوية ٣ سنوات دراسية ، وتتشعب إلى أدبي وعلمي من الصف الثاني الثانوي.

ظهور نوع الثانوي المتخصص: أ– معهد إسلامي ثانوي : التركيز فيه على جانب المواد الإسلامية واللغة العربية بجانب مقررات الثانوي العام ، ب– معهد معلمين ومعلمات: يلتحق الدارسون فيه بعد اتمام المرحلة الاعدادية لمدة ٣ سنوات وفي عام ٧٩/١٩٨٠ التحق به الحاصلون علي الثانوية العامة ويقضون فيه عام واحد ينالون شهادة دبلوم المعلمين ، وفي عام ٨٤/١٩٨٥ افتتحت الكليات المتوسطة لخريجي الثانوي العام لمدة سنتين للإعداد لمهنة التدريس والارتقاء بها.

ج – معهد ثانوي زراعي : بعد الإعدادية يدرس فيه الطلاب لمدة ثلاث

سنوات.

د-فصل دراسي تجاري : تطور إلى ثانوي تجاري مدة الدراسة به ٣ سنوات بعد الإعدادية.

تعليم الكبار ومحو الأمية: الحلقة الأولى من محو الأمية وتعليم الكبار مدتها سنتين، أما تعليم الكبار فهي تقبل الطلبة ابتداء من الصف الخامس، ويمتد إلى نهاية التعليم الثانوي . وهناك مدارس أخرى مثل : المدارس الخاصة كالصم والبكم ، وبها فصلين مختلفين للبنين والبنات على المستوى الابتدائي، مدارس الجوامع : عددها ٧ مدارس على المستوى الابتدائي والاعدادي مع التركيز فيها على التعليم الإسلامي واللغة العربية . ومراكز الإرشاد النسائي: عددها ٤ مراكز متخصصة ، ٣٥ غير متخصصة، وهناك ١٥ مركزا يدار بالجهود الذاتية . كما توجد مدارس للتمريض وأخرى تتبع وزارة الدفاع وتضم المرحلتين الثانوية والإعدادية ، ومدرستان ابتدائية تابعة لشئون الديوان السلطاني ومركز تدريب مهني تابع لوزارة الشئون الاجتماعية (ميكانيكا - سمكرة سيارات - آلة كاتبة - سكرتارية - مباني).

قطر:

التعليم قبل المدرسة الابتدائية لا يدخل رسميا في السلم التعليم ، ولكن يخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم .

المرحلة الابتدائية ، مدتها ٦ سنوات ، والمرحلة الاعدادية مدتها ٣ سنوات ، والثانوية ٣ سنوات . وتنقسم إلى قسمين في الصف الثاني الثانوي: القسم الأدبي ويشمل تخصص فرنسي ، ورياضيات. والقسم العلمي يشمل تخصص واحد ، دون تشعيب داخلي فيه.

التعليم التخصصي: وهو التعليم الفني يشمل مدرسة واحدة تجارية للبنين فقط ، ومدرسة صناعية للبنين فقط ، مدة الدراسة فيهما ثلاث سنوات بعد الإعدادية.

التعليم الديني: نفس مراحل التعليم العام غير أن المعهد الديني لا تبدأ فيه

المرحلة الابتدائية ولكنه يبدأ بقبول الطلاب بعد نهاية المرحلة الإعدادية ، ثم الثانوية ، وتنقسم الشعب إلى ادبي وعلمي من الصف الثاني الثانوي ، والمعهد الديني قاصر على البنين فقط.

الكويت:

رياض الأطفال لها اهتمام خاص في دولة الكويت ، تقوم الدولة بإعداد المعلمات للتعليم والإشراف على هذه المرحلة .

المرحلة الابتدائية: كانت منذ عام ١٩٤٦ ست سنوات ، ثم انقسمت إلى أربع سنوات كمرحلة أولى عام ١٩٥٦/٥٥ ، ثم يتلوها المرحلة الاعدادية الدراسة فيها اربع سنوات ، والمرحلة الثانوية اربع سنوات دراسية . والدراسة في الصفين الأولين بالمرحلة الثانوية دراسة عامة ثم في الصف الثالث يتشعب إلى ثانوي أدبي ثم علمي.

ويطبق في التعليم الثانوي بالكويت نظام المقررات الدراسية بدلا من نظام السنوات الدراسية التقليدية . وهو يمثل نظام الساعات المعتمدة ، ويوفر حرية أكثر للطالب في دراسته ، وفي العام الدراسي ١٩٨٥ طبق نظام الفصلين الدراسين في المرحلة الثانوية بحيث يوزع العبء الدراسي بالتساوي على الفصلين خلال العام الدراسي الواحد.

لم تكن هناك مواد متاحة لمزيد من التفصيل عن التعليم المهني والتعليم الخاص في الكويت.

السعودية:

تقسم المراحل التعليمية بالسعودية إلى ثلاث مستويات منها ما يسمى، دون المستوى وهو تعليم ما قبل مراحل التعليم النظامي وهو رياض الأطفال .

- المستوى الأول يقصد به المرحلة الابتدائية ومدتها ٦ سنوات .
- المستوى الثاني يشمل مرحلتي الإعدادية ، ٣ سنوات ، والثانوية ٠ سنوات.

- المستوى الثالث وهو الكليات المتوسطة للمعلمين والكليات التطبيقية ومدتها عامين بعد الثانوية ، ومركز العلوم ومدته ٣ سنوات بعد الثانوية.

وفي المرحلة الاعدادية أنواع من التعليم يسمى متوسط عام (أي إعدادي عام) ومتوسط حديث ، ومعاهد علمية متوسطة مدتها ثلاث سنوات بعد الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم.

وفي المرحلة الثانوية تقسميات ، ففي الثانوي العام تشعيب بعد الصف الأول إلى أدبي وعلمي . كما يوجد نوع من المدارس الثانوية شاملة لا يوجد بها تفريع للأدبي أو للعلمي.

أما في المستوى الثالث ، وهم المنتهون من المرحلة الثانوية والمعاهد التي في مستوى الثانوية فقد يلتحق بهذا المستوى الذي توجد به مراكز ومعاهد مدتها تتراوح بين عامين وثلاثة أعوام.

كما يوجد معاهد إعداد المعلمين بعد اتمام المرحلة الإعدادية وفيها الدراسة لمدة ثلاث سنوات . فيها مدارس لمعلمي المرحلة الابتدائية والتربية الفنية ، كما توجد كليات متوسطة تطبيقية ومراكز العلوم والرياضيات ، بعد المرحلة الثانوية وذلك لإعداد المعلمين أو لمن يريد مواصلة التعليم العالي والجامعي ، في الكليات التربوية بالجامعات السعودية المختلفة.

التعليم الفني: هو تعليم متنوع بعد الحصول على الاعدادية مدته ثلاث سنوات ، وكذلك لإعداد معلم التربية الرياضية ومعلمات الثانوي والدراسات المكتبية وهي مراحل منتهية.

التعليم الزراعي متاح بجانب التعليم التجاري والصناعي والباب مفتوح للنوعين الاخيرين لمواصلة التعليم العالي في الجامعات السعودية بعد مرورهم بالمستوى الثالث (أي معاهد العلوم التجارية والمالية والتعليم الصناعي بالكليات المتوسطة) وبعدها قد يواصل التعليم الاكاديمي العالي.

التعليم الخاص: هو تعليم للمعوقين والمكفوفين ومراحله مطابقة للسلم التعليمي

العام حتى المرحلة الثانوية ، أما معاهد الأمل والصم فتنتهي حتى المرحلة الإعدادية ، أما المدارس الفكرية فلا تتجاوز نهايتها المرحلة الابتدائية.

تعليم الكبار: تعليم يتم علي مرحلتين : الأولى عامين والثانية عامين ولا قيود على السن ويواصل الدارس تعليمه إذا أراد حتى آخر السلم التعليمي بالمملكة.

هناك أنواع أخرى من التعليم ، كمراكز التفصيل والخياطة ومعهد اللغة العربية ومعاهد البريد وغيرها .

الخلاصة:

– مـــازالت دول الخليج الست لا تدخل رياض الأطفـــال في نظام السلم التعليمي ، أي ضمن التعليم الرسمي ، والذي تكون الدولة فيه مسئولة عن تعميمه للجميع والانفاق عليه ، ولكن دور الوزارات يتوقف عن الإشراف وتشجيع القطاعات الأهلية ، والخاصة.

– اشتركت معظم دول الخليج في رسم شكل السلم التعليمي بها حيث أن معظمهم (٦-٣-٣) وخالفتهم بذلك الكويت حيث (٤-٤-٤). وهي تحاول أن توحد سلمها التعليمي مثل باقي الدول الخليجية ، وهذا ما جاء في توصية لجان تطوير التعليم في الكويت.

– تبدأ كل مرحلة وفق أهدافها الأولى لإعداد الدارسين فيها لمواصلة التعليم في المرحلة التي تليها وذلك بعد اجتياز امتحان شهادة عامة لاتمام كل مرحلة ، غير أن هذا غير مطبق في الكويت بعد المرحلة الإعدادية فالامتحان محلي. وكذا في دولة الامارات المتحدة لم تعقد امتحانات لاتمام الشهادة الابتدائية حيث تطبق فكرة التعليم الأساسي.

– يبدأ التشعيب في التعليم الثانوي العام في قسمين علمي وأدبي ، للدراسة لمدة عامين ، هذا واضح في معظم دول الخليج ماعدا السعودية التخصص في الصف الثالث ثانوي فقط.

– دولة البحرين أكثر دول الخليج تشعيبا وتخصصات مختلفة في المرحلة

الثانوية العامة ، حيث جعلت داخل الشعب العلمية والأدبية تخصصات متنوعة وتخصصات تشرف عليها وزارة الصحة ووزارة الإعلام. كما أضافت مواد اختيارية في المرحلة الثانوية عرفت باسم الانشطة الحرة ، كما تعطى شهادة الثانوية العامة (فرع فندقة) .

- تنفرد الكويت بنظام المقررات الدراسة (الساعات المعتمدة) كما تقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين طبق من عام ١٩٧٩، ظهر فيه بعض القصور.

- يبدأ التعليم الفني في معظم دول الخليج بعد المرحلة الثانوية إلا أن البحرين يبدأ فيها التعليم الفني بعد الإعدادية.

- يوجد على المستوى الثانوي معاهد لإعداد المعلمين والتدريب العلمي والدراسة الدينية.

- تقصر بعض البلاد أنواع معينة من التعليم على البنين دون البنات، كالدراسات الفنية (صناعي وزراعي و تجاري ،) كما في قطر والبحرين. ويقتصر التعليم الديني على البنين في قطر .

- تتشابه الدول الخليجية في برامج محو الأمية وخططها وسلمها التعليمي الذي يبدأ أولا بمرحلة وحلقة أولى ، ثم ينطلق موازيا للسلم التعليمي العام.

- ينفرد السعودية بنوع من التعليم دون الجامعي ، وأعلى من الثانوي، تسميها المستوى الثالث ، وهي الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية.

- لم يظهر اهتمامات بالتعليم الفني من قبل ومازال هذا النوع من التعليم في دور النشأة ، ولكن في منتصف الثمانينيات بدأ بجدية الاهتمام والتطوير لهذا النوع من التعليم وخاصة في البحرين

- هناك تنوع في جهات الإشراف على بعض انواع من التعليم يخرج عن دائرة اختصاص وزارة التربية والتعليم مثل إشراف "الحرس الوطني" بالسعودية علي التعليم في القوات المسلحة ، ووزارة الصحة على أقسام التمريض بالثانوي في البحرين .

- أخذت دولة الامارات بفكرة التعليم الأساسي علي أن يدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية معا ، وإطالة فترة الإلزام ، واصبحت حلقة واحدة متصلة داخليا تنقسم إلى ثلاث أقسام من الأول إلي الثالث ابتدائي ، ومن الرابع إلى السادس ، ثم من السادس إلى التاسع. ولكن مازالت تسمية الحلقة الأخيرة بالمرحلة الاعدادية.

- كما أن دولة البحرين بدأ تفكر في تطبيق التشعيب في المرحلة الثانوية العامة ابتداء من الصف الأول الثانوي بدلا من الثاني وذلك لتخفيف العبء علي الطلاب.

رابعا : إعداد المعلم:

الامارات: لقد صاحب التطور في أعداد الطلاب المسجلين بمراحل التعليم المختلفة تطور مماثل في أعداد المعلمين ، وقد بلغ عدد العاملين في جميع مراحل التعليم عام ١٩٨٦/٨٥ (١٢٣٢٠) فردا ينتمون إلي جنسيات مختلفة يحملون مؤهلات متنوعة أكثرهم من الدول العربية ، وبلغت الزيادة في عدد أفراد الهيئة التعليمية والإدارية منذ عام ١٩٧٧/٧٦ وحتي عام ١٩٨٦/٨٥ مانسبته ٩٥,١٪ وكانت الزيادة في المرحلة الابتدائية بنسبة ٦٧,٥٪ والمرحلة الثانوية والإعدادية ١٦,٤٪.

- انعكس كل ذلك علي نصاب المعلم من الطلاب .

- في عام ١٩٨٤/٨٣ بلغ نسبة المواطنين من أفراد الهيئة التدريسية ضيئل جدا بحيث لا يتعدى ٥,٣٪ من الذكور ، و ٢٣,١٪ من الإناث والباقي من الوافدين العرب مما يدفع إلى توجه المسئولين إلى حث الشباب والفتيات على الالتحاق بمهنة التدريس.

- تتنوع مؤهلات الهيئة التدريسية والعاملين في حقل التربية والتعليم على النحو التالي:

- أقل من المؤهل الثانوي العامي عددهم ٥٦ شخصا يعملون بالنواحي الإدارية.

• يحملون مؤهلا يعادل الثانوية العامة عددهم ١٩٢٦ معلما ومعلمة بنسبة ١٦،٦٪ ويتم تأهليهم.

• يحملون شهادات دور المعلمين والمعلمات بلغ عددهم ٣٥٧٢ مدرسا نسبتهم ٣٠،٧٪ وتم إعدادهم تربويا من ٣-٥ سنوات بعد الاعدادية ، كما أن هناك أخرين تم إعداهم تربويا لفترة تتراوح بين سنة واحدة وثلاث سنوات بعد الثانوية.

• فئة قليلة لاتتجاوز ٢،٣٪ (٢٦٧) يحملون مؤهلات متوسطة وتم تأهيل أغلبهم .

• ونسبة كبيرة تمثل ٥٠٪ ممن يحملون المؤهلات الجامعية وعددهم ٥٨١٩ مدرسا وثلثهم تقريبا يحملون مؤهلات تربوية ، أو تم تأهيلهم للتدريس والعمل الإداري.

ونظرا لحاجة دولة الامارات العربية إلى معلمين واستعانتها بعدد كبير من الدول العربية فقامت إدارة التدريب والتأهيل بعمليات الإعداد والتأهيل التربوي.

ويقصد بالتأهيل التربوي في الإمارات هو إعداد المعلمين من حملة الثانوية العامة الذين ينضمون إلى مهنة التدريس لاكسابهم مهارات وخبرات ، ومواقف جديدة تؤهلهم لتدريس مواد متخصصة أو لتدريس مرحلة معينة أو لمواصلة الدراسة الجامعية ، أو المعاهد العليا والتدريب والتأهيل المستمر الذي هو روح التربية المستمرة.

وتعقد دورة تمهيدية مكثفة لجميع المعلمين والمعلمات الجدد المعينين من حملة الشهادة الثانوية العامة مدته شهر واحد خلال حلقات دراسية تبلغ عددها ستة عشر حلقةبمعدل ٣٢ ساعة تدريسية، وينتقل بعدها المتدرب إلى برنامج طويل يستغرق سنتين تنقسم إلى اربعة فصول دراسية حسب نظام جامعات الامارات ، وتكون الدراسة مسائية ، يقوم بالتدريس لهم أساتذة الجامعة ، ويمنح الحاصل على برنامج التأهيل التربوي دبلوم التأهيل التربوي وعلاوة تشجيعية ، ولهم وضع أو كادر خاص لهن يشبه دبلوم المعلمين العليا.

وهناك أيضا تأهيل تربوي وتدريب أثناء الخدمة يقوم على الدراسة الذاتية والاسهام الفعال في الحلقات الدراسية والقيام بنشاطات التربية العملية الموجهة والتعليم بالوسائل السمعية البصرية ، وقواعد البحوث والتجارب الميدانية.

البحرين:

ارتفع عدد المعلمين والمعلمات على التوالي من ١٥٣٥ معما ، ١٢٩٢ معلمة عام ٧٥/١٩٧٦ إلى ٢٣٧٦ معلما ، و ٢٤٢٧ معلمة عام ٨٤/١٩٨٥، أي بنسبة تعادل ٥٥٪ للمعلين و ٨٨٪ للمعلمات خلا الفترة المشار إليها ، ويقدر متوسط معدل النمو السنوي في أعداد المعلمين بحوالي ٥٪ وفي اعداد المعلمات بحوالي ٧,٤٪

ويلاحظ انخفاض عدد المعلمين والمعلمات في عام ٨٤/١٩٨٥ عن العام السابق له وقد يرجع ذلك إلى سياسة ترشيد الانفاق ومحاولة استكمال الجداول ، وتوظيف معلمين ومعلمات جدد .

ويرجع تاريخ إعداد المعلم في البحرين بطريقة نظامية إلى عام ١٩٤٧ فقد افتتح في تلك الفترة قسما أطلق عليه "القسم الخاص للمعلمين" وكانت الدراسة به مسائية واشتمل على مساقات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس ، وفي بداية الخمسينيات انشأت الوزارة عام ١٩٥٤ شعبة خاصة في مدرسة المنامة الثانوية للبنين لإعداد معلمين للتعليم الابتدائي جعلت مدة الدراسة فيها سنتين وفي سنة ١٩٦١ أنشأت الوزارة شعبة أخرى مماثلة في مدرسة المنامة الثانوية للبنات . وفي نفس العام عدل نظام الدراسة في الشعبتين فأصبحت مدة الدراسة ٣ سنوا وذلك بقصد تطوير وتحسين إعداد ا لمعلم المهني والعلمي ورغبة في توفير إعداد أفضل للمعلمات والمعلمين ، فقد اصبح الإعداد المهني للمعلم يتم بعد انتهاء المرحلة الثانوية العامة وعلية قامت الوزارة عام ١٩٦٦ بافتتاح المعهد العالي للمعلمين وفي العام التالي تم افتتاح المعهد العالي للمعلمات وجعلت مدة الدراسة فيهما سنتين لمن أكمل بنجاح دراسته الثانوية العامة .

وفي عام ٧٢/١٩٧٣ قامت الوزارة بمساعدة برنامج الأمم المتحدة الانمائي

واليونسكو بتنفيذ مشروع تطويري لمعهد المعلمين والمعلمات تم بموجبه توظيف فريق من الاختصاصيين التربويين يتولى مهام رفع كفاءة الهيئة الإدارية والتدريسية للمعهدين وتحسين المناهج الدراسية والوسائل التعليمية الأخرى وتنظيم دورات تنشيطية للمدرسين كما تضمن المشروع دورات دراسية عليا خارج البلاد لجميع نظراء هؤلاء الاختصاصيين وفي عام ١٩٧٥ انتهت المرحلة الأولى من تطوير المعهد العالي للمعلمين والمعلمات وبدأت المرحلة الثانية بإنشاء الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية لتأهيل مدرسي المراحل التعلمية الثلاث.

وفي مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة ، أنشأت الوزارة عام ١٩٧٤/٧٣ مشروعا بمساعدة من اليونسيف لتأهيل جميع مدرسي ومدرسات المرحلة الابتدائية والاعدادية غير المؤهلين تربويا ومدة هذا البرنامج سنتين دراسيتين يحصل بعدها المتدرب على شهادة التأهيل التربوي ، وعن طريق هذا البرنامج تم كذلك تأهيل ورفع كفاءة ومقدرة الإدارة التربوية والمدرسية لكي تفي بمتطلبات التعليم والحياة المتجددة ، حيث تم تأهيل جميع مدراء ومديرات المدارس الابتدائية لمدة سنتين ومنحهم شهادات التأهيل التربوي في الإدارة المدرسية .

ويتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في الوقت الحاضر في كليات البحرين الجامعية وفي بعض الجامعات العربية ، حيث يتم الالتحاق بها بعد النجاح في امتحان الثانوية العامة لفرعي الآداب والعلوم ، وبالنسبة لكلية البحرين الجامعية التي اصبحت أحدى جامعة البحرين . فإن مدة الدراسة بها أربع سنوات تؤهل خريجها للتدريس في المراحل التعليمية الثلاث، وتضم هذه الكلية دائرة للتربية تقدم مقررات دراسية وبرامج تؤهل طالب الكلية للحصول على درجة البكالوريوس في الآداب لتدريس أحدى المواد الأدبية أو البكالوريوس في العلوم لتدريس أحدى المواد العلمية وذلك من خلال التخصص المزدوج (لغة عربية وتربية ، انجليزي وتربية ...الخ) كما تقدم هذه الدائرة مقررات وبرامج للحاصلين على درجة البكالوريوس في الآداب والعلوم لتأهيلهم للحصول على دبلوم الدراسات العليا في التربية حسب التخصص

الدرسي.

وتقدم دائرة التربية في نفس الوقت برنامجا لتأهيل المدرسين والجامعيين الذين يدرسون في غير تخصصاتهم (يسمى التخصص الفرعي) ويتم تأهيلهم في هذا البرنامج تأهيلا عمليا وتربويا في المواد التي يقومون بتدريسها حتى يكونوا في مستوى جامعي متخصص . واعتبارا من عام ١٩٨٣/٨٢ بدأت وزارة التربية والتعليم برنامجا بالتعاون مع الكلية الجامعية لإعداد معلمي الفصل للمرحلة الابتدائية ، يلتحق به عدد من مدرسي ومدرسات المرحلة الابتدائية أو خريجي الثانوية العامة لتأهيلهم لمدة أربع سنوات في دراسات تخصصية في طرق تدريس المناهج المتكاملة.

عمان:

إن الحكم على نوعية ومستوى التعليم في أية دولة يمكن أن نتعرف علية عن طريق مستوى برامج إعداد المعلم ، وبرامج تدريبه أثناء الخدمة ، وما يتبع ذلك من أساليب وتقنيات ومدى الاهتمام الذي يوليه القائمون على تدريب المعلم وتأكيد المسئولين بالدولة على أهمية مهنة التعليم ، ومكانة المعلم المادية والاجتماعية والارتقاء بمستوى إعداه لمتطلبات المهنة والإصرار على نموه الاكاديمي ، وتقدمه في هذه المهنة . وهذا ما تسعى إليه سلطنة عمان ، من خلال تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وبرامج توجيه المعلمين أثناء الخدمة.

ويمكن القول أن التعليم في عمان مر بمرحلتين: مرحلة النمو المطرد لتعويض الحرمان الذي ساد في فترة التخلف وقد استمرت هذه الفترة من ١٩٧٠ حتى ١٩٧٥ ، ومرحل النمو المخطط وقد بدأت هذه المرحلة مع بداية أول خطة عمانية شاملة للتنمية عام ١٩٧٦.

وسوف يقتصر العرض هنا على معلم المرحلة الابتدائية في الفترة ما بين ١٩٧٠ حتى الآن والسبب في ذلك أن إعداد وتدريب المعلمين يتم على مستوى المرحلة الابتدائية فقط. حيث أن معظم المعلمين في المرحلتين الاعدادية والثانوية يتم

اختيارهم من الوافدين من البلاد العربية، ولم تعد حتى الآن برامج وأساليب ونظم لإعداد المعلمين وتدريبهم في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ويمكن القول في هذا الشأن أن إعداد هؤلاء المعلمين سوف تختص به كلية التربية بجامعة السلطان قابوس التي فتحت أبوابها عام ١٩٨٦.

هناك أنواع من الإعداد للمعلم العماني : في مجال اعداد المعلمي قبل الخدمة يتم علي مستوى :

أ) معاهد المعلمين .

ب) الكليات المتوسطة.

وفي مجال تطوير وتدريب المعلمين أثناء الخدمة يتم:

أ) التأهيل الأساسي أثناءالخدمة.

ب) تجديد معلومات المعلمين.

ج) الدورات التخصصية.

أ - معاهد المعلمين: أنشأ عام ١٩٧٧/٧٦ ويطلق عليه اسم "البرنامج الأول" يقبل فيه الناجحون في الصف الأول الإعدادي وكانت مدة الدراسة فيه سنتين ثم طور اعتبار من ١٩٧٨/٧٧ إلى ما يسمى بـ"ثانوية المعلمين والمعلمات" يلتحق به الناجحون من المرحلة الإعدادية العامة ليحصل الطالب أو الطالبة بعد ثلاث سنوات من الدراسة على الشهادة الثانوية للمعلمين والمعلمات.

وفي عام ١٩٨٠/٧٩ أضيف إلى النظام السابق نظام "الفصول التكميلية" بحيث يقبل حملة الثانوية العامة ومدة الدراسة به عام واحد يحصل بعده على " دبلوم التعليم الابتدائي".

ب - الكليات المتوسطة: تم افتتاحها عام ١٩٨٥/٨٤ ويقبل فيها الطلاب الحاصلون على الشهادة الثانوية العامة وقد أعد البرنامج الخاص بها لتخريج معلمين مؤهلين للتعليم في المرحلة الابتدائية بجميع صفوفها وجميع موادها ، وقد بدأت بالفعل تصفية النظام القائم (نظام الثلاث سنوات بعد الإعدادية - ونظام

السنة الواحدة بعد الثانوية) ليحل محل نظام السنتين بعد الثانوية العامة . (الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات).

قطر:

في مطلع عام ١٩٥٧/٥٦ اعتمدت قطر على التعاقد مع المعلمين العرب ، واستمر الحال على ذلك حتى عام ١٩٦٦/٦٥ حيث تخرجت الدفعة الأولى من دار المعلمين القطرية ، وأخذ القطريون يشاركون في عملية التدريس ، كما تخرجت دفعة من المعلمات بدأت العمل في مطلع عام ١٩٧١/٧٠ ولكن مشاركة القطريين بقيت مقصورة علي التعليم الابتدائي فقط .

استمر الحال السابق حتي إنشاء كليتي التربية في قطر وتخرجت الدفعة الأولى ومارسوا العمل في عام ١٩٧٨/٧٧ ولاعوام تالية. إلا أنه أثبت الواقع أنه لا يمكن سد حاجة التعليم من الخريجين القطريين نظرا لتسرب وعزوف أعداد كبيرة من خريجي الكليتين.

- بدأ إعدا المعلم للمرحلة الابتدائية في قطر في دار المعلمين العامة حيث إقيمت عام ١٩٦٣/٦٢ وتحددت مدة الدراسة بها ٣ سنوات بعد المرحلة الإعدادية يحصل الطالب في نهايتها على شهادة "دبلوم دار المعلمين العامة".

- وفي عام ١٩٨١/٨٠ تم الغاء دار المعلمين حيث تولت كلية التربية بجامعة قطر وضع برنامج لإعداد معلمي المدارس الابتدائية وتأهيلهم تربويا وعلميا ، بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم ووضع برنامج على مرحلتين.

١- المرحلة الأولى: وتنتهي بالحصول على الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي.

٢ - المرحلة الثانية: وتنتهي بالحصول على درجة البكالوريوس في التربية. ويتشعب برنامج الإعداد إلى فرعين ، أولهما الفرع الخاص بإعداد معلمي ومعلمات الفصل ، والثاني بإعداد معلمي مواد التخصص المختلفة.

وتقوم وزارة التربية كل عام بترشيح عدد من معلمي ومعلمات المرحلة

الابتدائية وتمنح البعض منهم تفرغا كاملا للدراسة بالكلية لاستكمال تأهيلهم التربوي.

وهناك دبلوم التأهيل التربوي التخصصي ، ويقبل فيه مدرسو الصفين الخامس السادس من المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة به سنتان (٧٢) ساعة مكتسبة أو الدراسة في تخصصات مزدوجة مثل العلوم الشرعية واللغة العربية ، وبأمكان الطالب مواصلة دراسته وحصوله على البكالوريوس في التعليم الابتدائي ويشترط أن يكون بعد تخرجه مدرسا في المرحلة الابتدائية.

تأهيل المدرسين قبل الخدمة:

بعد إلغاء دور المعلمين والمعلمات بدأ التفكير في إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية عدن طريق كليتي التربية ، وبدأت التجربة الجدية عام ١٩٧٦/٧٥ بالنبة للبنات فقط ، وتقوم التجربة على أساس تعيين عدد من خريجات المرحلة الثانوية بقسميها ، كمعلمات ويلتحقن بكلية التربية للبنات لدراسة دبلوم التأهيل التربوي العام أو دبلوم التأهيل التخصصي وبعد نجاحهن يلتحقن بالتدريس.

وفي عام ١٩٨٠/٧٩ عممت الوزارة هذه التجربة بحيث لا يعين في مهنة التدريس إلا من حصل على دبلوم التأهيل التربوي للمرحلة الابتدائية.

تأهيل المعلمين أثناء الخدمة :

هناك برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، من أجل إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين في المرحلة الاعدادية والثانوية .

وهناك برامج تقدمها جامعة قطر بكلية التربية ، في تخصصات مختلفة ، تستهدف إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في تخصصات مختلفة منها (لغة عربية وعلوم شرعية ، وجغرافيا ، وتاريخ ، ولغة انجليزية ، ورياضيات ، وطبيعة ، وبيولوجي) كما تقوم كلية التربية بتقديم متطلبات هذه التخصصات مثل الاقتصاد المنزلي ، والتربية الفنية والتربية الرياضية.

وكما أن هناك دبلوم عام في التربية ، وعلى أن يكون الدارس من العاملين في

حقل التربية والتعليم وترشحهم والوزارة لهذه الدراسة من الطلاب القطريين، أو من حملة المؤهلات الجامعية الذين يرغبون في العمل بالتدريس كخريجي كليات العوم أو التجارة.

ويوجد أيضا دبلوم خاص ، يقوم بتدريس علوم متقدمة تنتهي بحصول الدارس على دبلوم خاص في التربية تمكنه من الاستمرار في دراسته لنيل الماجستير في التربية و كذلك الدكتوراة .

الخلاصة:

– هناك اتجاه عام نحو الاقبال على التعليم ومشاركة المواطنين الخليجين في هذه المهنة ، ومن ثم نجد أن أعداد المدرسين منهم في المدرسة الابتدائية في تزايد مستمر ،وخاصة دولة البحرين.

– مازال هناك اعتماد كبير على تعيين المعلمين من البلاد العربية ، وخاصة التدريس في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، وذلك لأن الكوادر الوطنية لم تتهيأ بعد لمستوى التدريس في الثانوي والاعدادي ، وما زلت أيضا مهنة التدريس لا تجد قبولا لدى الذكور في كثير من دول الخليج ، كما في دولة قطر.

– هناك نقص في معلمي التخصصات المختلفة مثل اللغة العربية ، والرياضيات واللغات الاجنبية ،وكذلك التربية الرياضية .

– الاتجاه الحالي يذهب إلى ضرورة إعداد المعلم إعدادا تربويا وأن يعد على المستوى الجامعي أيضا .

– إقبال البنات على مهنة التدريس أكثر من البنين وهذا يتضح بصورة كبيرة في دولة قطر ، لأن مهنة التدريس أكثر مناسبة لطبيعة المجتمعات الخليجية.

تطلعات المستقبل:

هناك آمال وتطلعات تصبو إليها دول الخليج لمزيد من التقدم الرقي ، وبعض الدول قد وضعت خططا وتصورات للمستقبل على أمل أن تتحقق وفق الفترة الزمنية

المرسومة لها ، ونذكر هنا بعض من هذه التطلعات في الدول الآتية كما وردت في تقاريرها:

البحرين:

تعمل في الوقت الذي تم تطوير المرحلة الابتدائية الدنيا بصفوفها الأول والثاني والثالث ، وتتطلع لاستكمال التطوير للصفوف الثلاث العليا وهي الرابع والخامس والسادس ، بحيث تنسجم وتنظيم وتطوير عملية التعليم والتعلم في هذه الصفوف مع بدء التنفيذ الفعلي لذلك.

يمثل إدخال نظام الفصلين الدراسيين وتغيير أنظمة التقويم والامتحانات الخطوة الأولى نحو إدخال نظام المقررات في جميع المدارس الثانوية.

تتطلع وزارة التربية والتعليم بعد نجاح تطبيق خطة تفريع التعليم الثانوي الأولى (١٩٨٤/٧٩) وما حققته من انجاز إلى تقييم هذا المشروع ، والتفكير في خطة خمسية ثانية لتطوير التعليم الثانوي تعكس التطورات والاجتماعية والاقتصادية للتنمية في البحرين.

تكونت لجنة وطنية من وزارة التربية والتعليم وكلية الخليج التكنولوجيا وممثلين عن القطاع الخاص لتحقيق المزيد من برامج التعليم والتطوير الفني والصناعي وربطه بحاجات سوق العمل والقوى العاملة المدربة.

إنشاء مركز للبحوث والتطوير لتوفير المعلومات والدراسات التربوية لأغراض اتخاذ القرارات المناسبة المؤدية إلى تحسين نوعية الخدمة التربوية والتعليمية في البحرين.

عمان:

تسعى وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب بعلم بعض البحوث والدراسات ، الغرض منها الوصول إلى نتائج تؤدي إلى إدخال التجديدات على النظام التربوي منها على سبيل المثال:

١- دراسة الكفاية الداخلية للتعليم في سلطنة عمان .

٢ – الخطة الزمنية للخريطة التربوية.

٣ – دراسة الكفاءة التعليمية للمعلم العماني في المرحلة الابتدائية .

كما تحرص الوزارة على مواكبة مفهوم التنويع وتحسين أوجه التعليم كما وكيفا وتجاوبا مع متطلبات الطاقة البشرية وخطط التنمية الوطنية ، بدأت الوزارة بإعداد خطة شاملة لمستقبل التطوير التعلمي التعليمي وأهم ملامحها:

البعد الأول: امكانية دراسة تطبيق التعليم الأساسي.

البعد الثاني: إعادة تنظيم التعليم الثانوي وربطة بالانتاج.

البعد الثالث: إعداد وتدريب الأطر الوسطى من الفنيين.

البعد الرابع: التعليم الذاتي.

البعد الخامس: تحديث الإدارة التعليمية والتربوية.

البعد السادس: نحو تطوير حديث للعاملين في حقل التربية.

البعد السابع: بناء نظم المعلومات وإعادة بناء الهيكل التربوي وتطويره.

قطر:

يمكن القول بأنه لا توجد خطط تربوية تعليمية بدون وجود تنمية بشرية ، وبالرغم من أن عملية التعليم في قطر قد خطت خطوات كبيرة إلا أن عجز الموارد والامكانات البشرية المتاحة قد تؤدي إلى بعض المشاكل من حيث وجود أعداد كبيرة من المحرومين من فرص التعليم ومن فرص المشاركة الفعالة في المجتمع.

ولذا وجب الأخذ بعين الاعتبار في تطلعات المستقبل خلال المحاور التالية:

– ارتباط خطط التعليم بخطط التنمية.

– الموائمة بين الاعداد المتخرجة ومضاعفة فرص العمل.

– انفتاح التعليم على العمل والحياة.

– التكامل بين التعليم والتدريب والعمل.

– أهمية التعليم اللامدرسي وتنمية الموادر البشرية.

– أهمية التعليم الموازي وتدريب من لا يكملون تعليمهم.

ومن ثم يجب علم الآتي :

١- المراجعة المستمرة لتوجهات حركة التعليم في البلاد وافساح المجال للتجارب الجديدة.

٢ - الحد من تطبيقات الصيغ التعليمية الجاهزة لحاجات مجتمعات أخرى والتأكيد على برامج نابعة من ذات المجتمع القطري.

٣ - العمل السريع على تقليل كمية الهدر الكمي والكيفي للمؤسسات التعليمية.

٤ - تحديد أولويات استخدام القوى العاملة الوطنية في مجالات له صفة الأهمية والفاعلية والتأثير ، وتشجيع القوى الوطنية أن تلعب دورا هاما وفاعلا في المجتمع.

٥ - الاهتمام بالمثقفة القطرية لتساهم في المشاركة الايجابية في إطار التقاليد والقيم والإسلامية وتحقيق فرص جديدة أمامها.

٦ - قيام جامعة قطر بدور تأهيل الكوادر الفنية والتخطيط لنهضة المجتمع وعمل البحوث وتأكيد الاتجاه التطبيق والتقني.

وبعد:

نجد أن دول مجلس التعاون قد رسم خطط وتصورات مستقبلية من أجل حياة مقبلة افضل ، وفي مجال هذه التطلعات واستشراف المستقبل ، نلاحظ أن معظم دول الخليج قد وضعت خططها وطموحاتها في صورة عريضة واسعة ، في كلمات تتسع لمجالات التطوير والتنويع ولم تتطرق لتفاصيل أو جزئيات ، ومن ثم لم نشهد قولهم بإدخال الكمبيوتر في المدارس وتعليم الطلاب هذا المجال الحيوي ، ولكن جاءت هذه الأمور متضمنة في التطوير والنهضة الشاملة في مجال التكنولوجيا وفي ضوء متغيرات العصر.

وقد أخذت بالفعل كثير من الدول الخليجية في إدخال مادة الكمبيوتر.

المراجع

أولا المرجع العربية:

١ - إبراهيم مرعي وملاك رشيد ، السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الاسكندرية: المكتب الجامعي ، ١٩٨٣.

٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة تحليلة عن الواقع التربوي للتعليم في الاقطار العربية، المنظمة العربية، ١٩٧٧.

٣ - جابر عبد الحميد جابر، وصلاح جوهر، " تقويم معاهد وكليات إعداد المعلمين في دول الخليج العربي" ، قدمت كوثيقة عمل إلي الحلقة الإقليمية الخليجية المنعقدة بالدوحة في مارس ١٩٨٠.

٤ - عبد الرحمن حسن الإبراهيم ، "التعليم العام في دولة قطر"، الفصل الخامس في كتاب التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة مقارنة ، الكويت: ذات السلاسل، ١٩٩٠.

٥ - عبد الفتاح حجاج ، "نحو تصور لتطوير وإصلاح إعداد المعلم العربي" مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، ١٩٨٤.

٦ - عبدالفتاح حجاج، "استراتيجيات تعليم الكبار في الدول النامية"، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، ١٩٨٤.

٧ - محمد إبراهيم كاظم ، اتجاهات في التعليم الشعبي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٢.

٨ - محمد أحمد الشريف واخرون، استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩.

٩ - محمد عباس أحمد ، واقع برامج محو الأمية وتعليم الكبار في البحرين ، المنامة: وزارة التربية والتعليم ، ٦٧-١٩٧٧.

١٠ - محمد مجيد السعيد ، "دور الجامعات العربية في محو الأمية وتعليم

الكبار" رسالة الخليج ، العدد ٣٦ الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١١ هـ

١١ – محمد منير مرسي، "الطرق الحديثة في تعليم الكبار"، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، بحث قدم في ندوة عقدت بالبحرين في الفترة من ٣١ مارس إلى ٥ إبريل ١٩٨٤.

١٢ – محمد وجيه الصاوي ، فلسفة التعليم الأساسي في مصر بين المثال والواقع، بحث قدم إلي مؤتمر "معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل"، جامعة حلوان كلية التربية بالزمالك من ١٠-١٢ فبراير ١٩٨٦م، نشر في كتاب المؤتمر .

١٣ – محمد وجيه الصاوي ، وآخران ، معوقات محو الأمية من وجهة نظر الأمي ، القاهرة: أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، بحث قومي قدم عام ١٩٨٧.

١٤ – محمد وجيه الصاوي، "أهداف برامج محو الأمية وبعض معوقات تحقيقها في دول الخليج العربية"، بحث مقدم إلي المؤتمر الأول لمحو الأمية بدول الخليج المنعقد بالكويت في الفترة من ٥ – ٨ مايو ١٩٩٠. ونشر في مركز البحوث التربوية جامعة قطر ١٩٩١.

١٥ – محمود عبد الرزاق وآخرون، المدرسة الإبتدائية، ط٢، الكويت: دار القلم، ١٩٧٩.

١٦ – محمود قمبر ، التربية المستمرة ، البحرين : مركز تدريب تعليم الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٠.

١٧ – محمود قمبر ، "برامج ومناهج محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج ، واقعها وسبل تطويرها"، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ١٩٨٥م.

١٨ – محمود قمبر ، تعليم الكبار، مفاهيم وصيغ وتجارب عربية ، الدوحة: دار الثقافة ، ١٩٨٥ .

١٩ – محي الدين صابر ، الأمية ، مشكلات وحلول ، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٨٦.

٢٠ – مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول

الخليج العربي، الدوحة في ٧-٩ يناير ١٩٨٤، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،١٩٨٤.

٢١ – مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، الاجتماع الأول للمجموعات الفنية لتطوير برامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية، القاهرة ، ١٨-٢٢ مارس ١٩٧٩.

٢٢ – منير بشور ، اتجاهات في التربية العربية، المنظمةالعربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث ، ١٩٨٢.

٢٣ – نبيل عامر ، "التربية المستمرة في الحياة الجامعية في البلاد العربية ، مع التطبيق على جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٢.

٢٤ – نبيل عامر ، الجامعات وتعليم الكبار في الدول العربية ، دراسة مقارنة ، جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، ١٩٨٦م.

٢٥ – وزارة التربية والتعليم، التعليم في قطر ! في القرن العشرين، الدوحة : وزارة التربية والتعليم، فبراير ١٩٩١.

٢٦ – وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة، القاهرة: مكتبة الانجلو، د. ت.

ثانيا : **المراجع الأجنبية.**

27-J. S. Brubacher, A History of the Problems of Education, New York: McGraw Hill, second edition, 1966,.

28 - Nabel Ahmed Amer, "Role of The Arab Universites in Labour Education; AComparative Study" University of Qatar: Educational Research Center, 1983.

29 - UNESCO, Learning to Be; The World of Education Today and Tomorrow, :London: Harrap, 1972, .

30 - UNESCO , Lifelong Education and University Resources, UNESCO and the Inernational Association of Universities, United Nations, 1978.



الفهرست

الأشكال والتوضيحات



رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
٩٣/٢٠٤٦

الترقيم الدولي I.S. B. N.
977-00-4991-3